Pascal Bernardin

MAQUIAVEL PEDAGOGO

ou
o ministério da
reforma psicológica

PASCAL BERNARDIN

MAQUIAVEL PEDAGOGO

ou

o ministério da

reforma psicológica





A Jack Lang,

que mostrou com tanto brio
o que deveria ser o ministério
da reforma psicológica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Uma revolução pedagógica baseada nos resultados da pesquisa psicopedagógica está em curso no mundo inteiro. Ela é conduzida por especialistas em Ciências da Educação que, formados todos nos mesmos meios revolucionários, logo dominaram os departamentos de educação de diversas instituições internacionais: Unesco, Conselho da Europa, Comissão de Bruxelas e OCDE. Na França, o Ministério da Educação e os IUFMS[1] estão igualmente submetidos a sua influência. Essa revolução pedagógica visa a impor uma "ética voltada para a criação de uma nova sociedade"[2] e a estabelecer uma sociedade intercultural. A nova ética não é outra coisa senão uma sofisticada reapresentação da utopia comunista. O estudo dos documentos em que tal ética está definida não deixa margem a qualquer dúvida: sob o manto da ética, e sustentada por uma retórica e por uma dialética frequentemente notáveis, encontra-se a ideologia comunista, da qual apenas a aparência e os modos de ação foram modificados. A partir de uma mudança de valores, de uma modificação das atitudes e dos comportamentos, bem como de uma manipulação da cultura,[3] pretende-se levar a cabo a revolução psicológica e, ulteriormente, a revolução social. Essa nova ética faz hoje parte dos programas escolares da França,[4] e é obrigatoriamente ensinada em todos os níveis do sistema educacional.

Estando claramente definido o objetivo, para atingi-lo são utilizados os resultados da pesquisa pedagógica obtidos pelos soviéticos e pelos criptocomunistas norte-americanos e europeus. Trata-se de técnicas psicopedagógicas que se valem de métodos ativos destinados a inculcar nos estudantes os "valores, as atitudes e os comportamentos" definidos de antemão. Por essa razão foram criadas os IUFMS, que se empenham em ensinar essas técnicas de manipulação psicológica aos futuros professores.

Dentre os traços mais relevantes dessa revolução pedagógica, é preciso destacar os seguintes:

◆ testes psicológicos, projetados ou já realizados, em grande escala;

◆ informatização mundial das questões do ensino e, particularmente, o censo (ora em curso) de toda a população escolar e universitária, a pretexto de "aperfeiçoamento do ensino". Participam aí os testes psicológicos. Noventa por cento das crianças norte-americanas já foram fichadas;

◆ asfixia ou subordinação do ensino livre;

◆ pretensão a anular a influência da família.

A revolução pedagógica francesa, aliás recentemente acelerada, inscreve-se nesse quadro mundial. Nos últimos anos, numerosas modificações têm sido discretamente introduzidas no sistema educacional francês ou constituem, atualmente, objeto de debate. Os elementos de análise apresentados nos capítulos seguintes visam a evidenciar a coerência do projeto mundial no qual eles se integram.

A primeira dessas reformas ocupa-se da formação de professores. As escolas normais foram substituídas pelos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFMS). Eles se caracterizam pela importância que neles se dá às "ciências" da educação e à psicopedagogia. Esses institutos preparam os professores para a sua nova missão: redefinido o papel da escola, a prioridade é, já não a formação intelectual, mas o ensino "não cognitivo" e a "aprendizagem da vida social". Também aqui o objetivo é modificar os valores, as atitudes e os comportamentos dos alunos (e dos professores). Para isso, são utilizadas técnicas de manipulação psicológica e de lavagem cerebral.

A reforma na formação dos professores faz-se acompanhar de um considerável esforço no campo da formação continuada de todas as categorias de profissionais da educação: administradores, professores, diretores etc. devem igualmente estar adaptados à nova missão da escola.

A revolução pedagógica está também presente nos estabelecimentos escolares. Assim, a estrutura das escolas primária e maternal[5] foi modificada para substituir as diversas séries por três ciclos[6] que reúnem alunos de níveis diferentes. Os ensinos formal e intelectual são negligenciados em proveito de um ensino não cognitivo e multidimensional, privilegiando o social. A reforma pedagógica introduzida no Ensino Médio tende igualmente a uma profunda modificação das práticas pedagógicas e do conteúdo do ensino.

Simultaneamente, um vasto dispositivo de avaliação dos alunos é implementado. Por fim, ele deve ser informatizado, para ser utilizado em caráter permanente, e abrangerá o ensino não cognitivo, tal como a educação ética, cívica e social.

Essa revolução pedagógica, introduzida discretamente, mediante discretas manobras, sem deixar ver sua arquitetura geral, precisa levar em conta a resistência dos professores, que jamais permitiram o aviltamento de seu ofício e de seus alunos. Desse modo, aplicam-se técnicas de descentralização, oriundas diretamente das técnicas de administração e de gestão de "recursos humanos". Consegue-se com isso envolver, engajar psicologicamente os professores e, portanto, reduzir a sua oposição. Os "projetos escolares" são a aplicação direta dessa filosofia manipulatória.

Ademais, o nível escolar continuará decaindo, o que aliás não surpreende, já que o papel da escola foi redefinido e que sua missão principal não consiste mais na formação intelectual, e sim na formação social das crianças; já que não se pretende fornecer a elas ferramentas para a autonomia intelectual, mas antes se lhes deseja impor, sub-repticiamente, valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicológica. Com toda nitidez, vai-se desenhando uma ditadura psicopedagógica.

No momento mesmo em que os democratas maravilham-se de sua vitória sobre o comunismo, alguns observadores se questionam, lembrando-se do que disse Lênin: "É preciso [...] estar disposto a todos os sacrifícios e, inclusive, empregar – em caso de necessidade – todos os estratagemas, ardis e processos ilegais, silenciar e ocultar a verdade".[7] Sérias interrogações subsistem quanto à natureza e a profundidade das reformas empreendidas na antiga URSS. Essas interrogações, que não poderiam ser abordadas no âmbito desse opúsculo, formam-lhe, contudo, a trama.

Outros há que evocam a tese da convergência entre capitalismo e comunismo, defendida ainda há pouco por algumas organizações internacionais, por A. Sakharov e por tantos outros. Sua perspectiva é mais ou menos ampla que a precedente? É ela, enfim,

mais justa? Não é nossa pretensão responder a essas perguntas, ligadas intimamente às suspeitas que pesam sobre a perestroika.

Entretanto, essas interrogações formam o pano de fundo desse estudo. Escrito de circunstância, cuja redação se ressente da brevidade do tempo que nos foi atribuído, ele não pretende outra coisa senão esclarecer seus leitores acerca do que realmente está em jogo nos debates atuais concernentes à reforma do sistema educacional. Ele evitará, portanto, abordar frontalmente as questões de política internacional. Constata-se, porém, que tais questões não poderiam permanecer por muito tempo sem resposta.

Há quem nos censure o fato de havermos insistido demasiado no aspecto criptocomunista da revolução pedagógica por nós exposta, privilegiando de facto a primeira das duas hipóteses. Convimos com isso de boa vontade, mas temos duas razões para haver assim procedido. Em primeiro lugar, o aspecto criptocomunista dessa revolução não poderia ser seriamente contestado. Culminância dos trabalhos realizados desde há quase um século nos meios revolucionários norte-americanos, retomados e desenvolvidos ulteriormente pela URSS e pela Unesco, ela traz em si as marcas de sua origem. Além disso, reconhecer tais origens, admitir que nos encontramos face a uma temível manobra criptocomunista, não exclui, em absoluto, a hipótese globalista da convergência entre capitalismo e comunismo. Mais ainda, essa segunda hipótese na verdade supõe a presença de um forte elemento criptocomunista na sociedade posterior à desaparição da cortina de ferro.

Assim, rogamos ao leitor que considere como os fatos expostos nas páginas a seguir se podem integrar em dois quadros diversos de análise e de interpretação, os quais não pretendemos discriminar. Seria isso possível, aliás, considerando-se que os acontecimentos estiveram subordinados a relações de força extremamente complexas e sutis, capazes de orientar a história em uma direção imprevista? E considerando que os próprios protagonistas estão, em sua imensa maioria, tanto do Oeste quanto do Leste, inconscientes do sentido da História, que transcende infinitamente a dialética criptocomunismo versus globalismo?



As organizações internacionais preservam-se por meio de expedientes como este: "As opiniões expressas no presente estudo são de inteira responsabilidade do autor e não refletem necessariamente o ponto de vista da Organização X". Se essa ressalva é verdadeira, stricto sensu, é necessário, não obstante, considerar que a organização internacional, que editou tais opiniões, julgou-as suficientemente próximas das suas, já que não apenas deixou de censurá-las mas, além disso, garantiu e financiou sua publicação. Exatamente como a mídia, as organizações internacionais exercem sua influência não tanto pelas opiniões que defendem como por meio dos autores aos quais elas concedem a palavra e pelas teses que elas difundem, desse modo, sob sua autoridade. Ademais, as teses que havemos de expor são todas elas representativas das correntes de ideias que perpassam os meios globalistas. Nas referências, mencionaremos explicitamente as publicações em que não são feitas quaisquer reservas.

---

1 IUFM: Instituto universitário de formação de mestres.

2 Parlamento europeu, Documento de sessão, Relatório da comissão da cultura, da

juventude, da educação e das mídias sobre La politique de l'éducation et de la formation dans la perspective de 1993, 27 mar. 1992, p. 33. A-3-0139/92.

3 Cf. Seminário europeu de professores, Kolmarden, Norrköping, Suécia, 10-14 jun. 1985, La formation interculturelle des enseignants, Strasbourg, Conselho da Europa, 1987, p. 19 e 20. [DECS/EGT (86) 83-F].

4 Cf. 4ª Conferência dos ministros da educação dos estados-membros da região Europa, Perspective et taches du développement de l'éducation en Europe à l'aube d'un nouveau millenaire, Paris, Unesco, 1988, p. 11 (ED-88/MINED-EUROPE/3). Documento naturalmente publicado sem reserva sobre as opiniões dispostas pelos seus autores.

5 Equivalente à fase da creche e da pré-escola no sistema educacional brasileiro – N. do T.

6 No sistema educacional francês, são três os ciclos das séries iniciais, que comportam de duas a três etapas, assim organizados: ciclo dos primeiros aprendizados: pequena seção, média seção, seção maior; ciclo das aprendizagens fundamentais: curso preparatório e curso elementar 1; ciclo de aprofundamento: curso elementar 2, curso médio 1 e curso médio 2 – N. do T.

7 V. Lenine, La maladie infantile du communisme, Paris, Editions sociales, Moscou, Editions du progrès, 1979, p. 69.

CAPÍTULO I
AS TÉCNICAS DE MANIPULAÇÃO PSICOLÓGICA

As técnicas de manipulação psicológica tornaram-se objeto, já há muitas décadas, de aprofundados trabalhos de pesquisa realizados por psicólogos e psicólogos sociais, tanto militares quanto civis. É às vezes difícil, e psicologicamente desconfortável, admitir sua temível eficácia. O objetivo deste capítulo consiste em chamar a atenção sobre tais técnicas, que frequentemente preferimos ignorar, deixando assim o campo livre àqueles que não temem utilizá-las.

Já há trinta anos que as técnicas de lavagem cerebral fornecem resultados notáveis. Desde então, elas têm passado por significativos aperfeiçoamentos e, atualmente, são ensinadas nos IUFMS de maneira semivelada. Ainda que brevemente, trataremos de apresentá-las aqui, pois elas nos permitem perceber os verdadeiros riscos por trás da querela dos IUFMS e da introdução dos métodos pedagógicos ativos. Tais técnicas apóiam-se essencialmente sobre o behaviorismo e a **psicologia do engajamento**.[8]

A submissão à autoridade

Em uma série de experiências célebres, o professor Stanley Milgram evidenciou de maneira espetacular o papel da submissão à autoridade no comportamento humano. Milgram[9] repetiu suas experiências com 300 mil pessoas, experiências estas que foram reproduzidas em numerosos países. Os resultados obtidos são indiscutíveis. A experiência de base envolve três pessoas: o pesquisador, um suposto aluno, que na verdade é um colaborador do pesquisador, e o verdadeiro objeto da experiência, o professor. A experiência pretende supostamente determinar a influência das punições no aprendizado. O professor deve então mostrar ao suposto estudante extensas listas de palavras e, em seguida, testar sua memória. Em caso de erro, uma punição precisa ser imposta ao colaborador. O objeto da experiência ignora, naturalmente, o status real do colaborador, e crê que este, como ele próprio, não tem qualquer relação com a organização da experiência. As punições consistem em descargas elétricas de 15 a 450 volts, as quais o próprio professor deve acionar contra o suposto estudante, situado em uma peça vizinha. A voltagem das descargas aumenta a cada erro cometido. O colaborador, é claro, não recebe essas descargas, contrariamente ao que acredita o professor – este é quem recebe, no início do experimento, uma descarga de 45 volts, para "assegurar-se de que o gerador funciona". As reações que o colaborador deve simular são estritamente codificadas: a 75 volts ele começa a murmurar; a 120 volts, ele reclama; a 150 volts ele pede que parem com a experiência e, a 285 volts, ele lança um grito de agonia, depois do

qual se cala completamente. É assegurado ao professor que os choques são dolorosos mas não deixam sequelas. O pesquisador deve zelar para que a experiência chegue a seu termo, tratando de encorajar o professor, caso este venha a manifestar dúvidas quanto à inocuidade da experiência ou caso deseje encerrá-la. Também esses encorajamentos são estritamente codificados: à primeira objeção do professor, o pesquisador lhe responde: "Queira continuar, por favor"; na segunda vez: "A experiência exige que você continue"; na terceira vez: "É absolutamente essencial que você continue"; na quarta e última vez: "Você não tem escolha. Deve continuar". Se o professor persiste em suas objeções após o quarto encorajamento, a experiência é encerrada.

O resultado da experiência é espantoso: mais de 60% dos professores levam-na até o final, mesmo convencidos de que estão realmente administrando correntes de 450 volts. Em alguns países, a taxa chega a alcançar 85%. É preciso acrescentar que a experiência é extremamente penosa para os professores, e que eles vivenciam uma forte pressão psicológica mas seguem, não obstante, até o fim.

Há algo, porém, ainda mais inquietante. No caso de o professor limitar-se a simplesmente ler a lista de palavras, enquanto as descargas são enviadas por outra pessoa, mais de 92% dos professores chegam a concluir integralmente a experiência. Assim, uma organização cuja operação é setorizada pode-se tornar um cego e temível mecanismo: "Esta é talvez a lição fundamental de nosso estudo: o comum dos mortais, realizando simplesmente seu trabalho, sem qualquer hostilidade particular, pode-se tornar o agente de um processo de destruição terrível".10

Houve quem considerasse a hipótese de que, em tais experimentos, os professores davam livre curso a pulsões sádicas. Mas essa hipótese é falsa. Se o pesquisador se afasta ou deixa o local de experiência, o professor logo diminui a voltagem das descargas. Quando podem escolher livremente a voltagem, a maioria dos professores emite a voltagem mais baixa possível.

A autoridade do pesquisador é um fator fundamental. Se já de início o colaborador pede que pesquisador troque de lugar consigo, encorajando em seguida o professor a continuar a experiência, agora sobre o pesquisador, suas recomendações não têm efeito, uma vez que ele não está investido de qualquer autoridade.

Quando a experiência envolve dois professores, um dos quais, atuando em colaboração com o pesquisador, abandona precocemente a experiência, em 90% dos casos o outro professor segue-lhe o exemplo.

Finalmente, e é isto o que mais chama a atenção, nenhum professor tenta deter a experiência ou denunciar o pesquisador. A submissão à autoridade é, portanto, muito mais profunda do que aquilo que os percentuais acima sugerem. A contestação se mantém socialmente aceitável.

Quais conclusões se podem tirar dessa experiência inúmeras vezes repetida? Inicialmente, que existem técnicas muito simples que permitem modificar profundamente o comportamento de adultos normais. Em seguida, que essas técnicas podem ser, e são, objeto de estudos científicos aprofundados. Enfim, que seria bastante surpreendente que tais trabalhos fossem executados por mero amor à ciência, sem qualquer aplicação prática.

O conformismo

A tendência ao conformismo foi estudada por Asch,[11] em sua célebre experiência. Ao sujeito avaliado, apresenta-se uma linha traçada sobre uma folha; além dela, três outras linhas de comprimentos diversos. Em seguida, se lhe pede para apontar, entre essas três linhas, aquela cuja medida é igual à da linha-padrão. Por exemplo: esta última mede quatro polegadas, enquanto as linhas que devem ser a ela comparadas medem, cada qual, três, cinco e quatro polegadas. À experiência estão presentes indivíduos associados ao pesquisador, que devem igualmente responder à questão. Estes, cujo papel real na experiência é ignorado pelo avaliado, dão, nos ensaios válidos, a mesma resposta errônea, combinada anteriormente à experiência. O indivíduo testado tem duas alternativas: ou dar uma resposta errônea ou se opor à opinião unânime do grupo. A experiência é repetida diversas vezes, com diferentes linhas-padrão e linhas para comparar. Há ocasiões em que os colaboradores respondem de modo correto (ensaios neutros). Aproximadamente três quartos dos indivíduos realmente avaliados deixam-se influenciar nos ensaios válidos, dando uma ou várias respostas errôneas. Assim, 32% das respostas dadas são errôneas, mesmo que a questão não ofereça, naturalmente, qualquer dificuldade. Na ausência de pressões, o percentual de respostas corretas chega a 92%. Verifica-se também que os indivíduos conformistas, interrogados após a experiência, depositaram sua confiança na maioria, decidindo-se pelo parecer desta, apesar da evidência perceptiva. Sua motivação principal está na falta de confiança em si e em seu próprio julgamento. Outros conformaram-se à opinião do grupo para não parecer inferiores ou diferentes. Eles não têm consciência de seu comportamento. Assim, a percepção de uma pequena minoria de sujeitos avaliados foi modificada: seus membros enxergaram as linhas tais como a maioria as descreveu. Lembremos que o indivíduo não sofria qualquer sanção caso errasse ao responder, da mesma forma que, na experiência de Milgram, ninguém se iria opor a quem desejasse abortar a experiência.

Convém notar que, se um dos colaboradores dá a resposta correta, o indivíduo avaliado então se sente liberto da pressão psicológica do grupo e dá, igualmente, a resposta correta, resultado que ilustra bem o papel dos grupos minoritários. A realidade social, contudo, é para estes bem menos favorável, uma vez que as pressões ou sanções são aí muito mais intensas.

Normas de grupo

A célebre experiência de Sherif[12] sobre o efeito autocinético evidencia a influência exercida por um grupo sobre a formação das normas e atitudes de seus membros. A experiência desenrola-se assim: tendo-se instalado um indivíduo, sozinho, em uma sala escura, pede-se-lhe que descreva os movimentos de uma pequena fonte luminosa, a qual, na verdade, acha-se imóvel. O sujeito, não encontrando nenhum ponto de referência, logo começa a perceber movimentos erráticos (efeito autocinético). Após algum tempo, passa a considerar que a amplitude dos movimentos oscila em torno de um valor médio, que varia de indivíduo para indivíduo. Se, ao contrário, a experiência é realizada com vários indivíduos observando a mesma fonte luminosa e partilhando entre si suas observações, surge logo uma norma de grupo à qual todos se conformam. No caso de, posteriormente, um indivíduo ser deixado só, ele permanece, ainda assim, conformado àquela norma de

grupo. Tendo-se repetido a experiência, propondo agora ao sujeito outras questões ambíguas (estimativas de temperatura, julgamentos estéticos etc.), constatou-se que, quanto mais difícil era formular um julgamento objetivo, mais estreita se fazia a conformidade à norma de grupo.

Sherif generaliza esses resultados até "o estabelecimento de normas sociais, como os estereótipos, as modas, as convenções, os costumes e os valores". Interrogando-se sobre a possibilidade de "fazer com que o sujeito adote [...] uma norma prescrita, ditada por influências sociais específicas", ele submete o indivíduo em teste à influência de um companheiro prestigioso (um universitário), e logra obter que o sujeito ingênuo modifique sua norma e a substitua por aquela do companheiro de mais prestígio.

Pé na porta

Freedman e Fraser, em 1966,13 trazem à luz um fenômeno conhecido como pé-na-porta. Tratemos brevemente de duas de suas experiências.

Com a primeira delas, se buscava conhecer, em função da maneira como era formulada a pergunta, o percentual de donas de casa dispostas a responder a uma enquete a respeito de seus hábitos de consumo. Estimando que tal enquete deveria ser longa e aborrecida, somente 22% aceitaram dela participar quando se lhes convidou a isso diretamente. Mas os autores, dirigindo-se a uma segunda amostragem, fizeram preceder à pergunta um processo preparatório bastante simples: três dias antes de formulá-la, telefonaram aos membros desse grupo, solicitando-lhes que respondessem a oito perguntas acerca de seus hábitos de consumo em matéria de produtos de limpeza. Quando, três dias mais tarde, se lhes pediu para que se submetessem à mesma enquete que fora feita com os membros da primeira amostragem, a taxa de aceitação elevou-se a 52%. Chama a atenção o fato de que um procedimento tão simples possua tamanho poder.

Portanto, o princípio do pé-na-porta é o seguinte: começa-se por pedir ao sujeito que **faça** algo mínimo (ato aliciador), mas que esteja relacionado ao objetivo real da manipulação, que se trata de algo bem mais importante (ato custoso). Assim, o sujeito sente-se **engajado**, ou seja, psicologicamente preso por seu ato mínimo, anterior ao ato custoso.

Noutra experiência, os mesmos autores dividiram igualmente os participantes em dois grupos. Os membros do primeiro não foram submetidos a qualquer preparação particular. Aos membros do segundo grupo foi solicitado que colassem (ato aliciador) um adesivo na janela. Pediu-se em seguida aos membros dos dois grupos que instalassem, cada qual em seu jardim, uma grande placa – que chegava a encobrir parcialmente a fachada da casa – a qual recomendava prudência aos motoristas. Enquanto o percentual de aceitação, no primeiro grupo, foi de apenas 16,7%, no segundo esse percentual atingiu a marca de 76%. Ainda, convém notar que, contrariamente à pesquisa anterior, nesta, as duas experiências foram conduzidas por duas pessoas diferentes.

E não é só isso. A enorme disparidade entre esses percentuais, citados logo acima, foi obtida nos casos em que o adesivo também exortava os motoristas à prudência. A atitude era a mesma (ser favorável a uma conduta mais prudente), tanto no ato aliciador (fixar um adesivo) quanto no ato custoso (instalar em seu jardim uma placa sem graça).

Acontece que, mesmo que essa condição não seja atendida, podem-se obter resultados bastante significativos. Convidando um terceiro grupo, não para colar adesivos que recomendassem uma conduta prudente, mas para assinar uma petição para manter bela a Califórnia, os autores obtiveram uma taxa de aceitação de 47,4% contra – notemos esse valor – 16,7%, quando a demanda não foi precedida de nenhum ato aliciador. Nesse protocolo experimental, a atitude referente a esse ato aliciador (ser favorável à preservação da qualidade ambiental) já não é a mesma relacionada ao ato custoso (estimular uma conduta mais prudente). Da mesma forma, a natureza de um e de outro ato, nesse caso, diferem: assinar uma petição redigida por um terceiro, comportamento pouco ativo e, de certa forma, anônimo, não pode ser comparado ao fixar-se, no próprio jardim, uma placa de grandes dimensões, comportamento ativo e personalizado. Assim, favorecer as diversas associações e organizações não governamentais coloca a população no papel – ilusório – de ator[14] e modifica suas atitudes, levando-a, em seguida, a empreender atos cada vez mais custosos.

"Porta na cara"

Técnica complementar à precedente, a "porta na cara"[15] consiste em apresentar, de início, um pedido exorbitante, que naturalmente será recusado, depois do que se formula um segundo pedido, então aceitável. Em uma experiência clássica, Citaldini et al. solicitaram a alguns estudantes que acompanhassem, por duas horas, um grupo de jovens delinquentes em uma visita ao zoológico. Formulada diretamente, essa solicitação obteve somente 16,7% de aceitação. Entretanto, colocando-a após um pedido exorbitante, a taxa elevou-se a 50%. Naturalmente, um "pé na porta" ou uma "porta na cara" podem ser úteis para se extorquir um ato custoso, o qual, por sua vez, consistirá em um ato aliciador, no caso de um próximo pé na porta. Com tal expediente, é possível obter comprometimentos cada vez mais significativos. Essa técnica de "bola de neve" é efetivamente aplicada.

Dissonância cognitiva ou o espiritualismo dialético

A teoria da dissonância cognitiva, elaborada em 1957 por Festinger,[16] permite perceber o quanto nossos atos podem influenciar nossas atitudes, crenças, valores ou opiniões. Se é evidente que nossos atos, em medida mais ou menos vasta, são determinados por nossas opiniões, bem menos claro nos parece que o inverso seja verdadeiro, ou seja, que **nossos atos possam modificar nossas opiniões**. A importância dessa constatação leva-nos a destacá-la, para que, a partir dela, se tornem visíveis as razões profundas da reforma do sistema educacional mundial. Verificamos anteriormente que é possível induzir diversos comportamentos, apelando-se à autoridade, à tendência ao conformismo ou às técnicas do "pé na porta" ou da "porta na cara". Os fundamentos que servem de base a esses atos induzidos repercutem em seguida sobre as opiniões do sujeito, modificando-as (dialética psicológica). Assim, encontramo-nos diante de um processo extremamente poderoso, que permite a modelagem do psiquismo humano e que, além disso, constitui a base das técnicas de **lavagem cerebral**.

Uma dissonância cognitiva é uma contradição entre dois elementos do psiquismo de um indivíduo, sejam eles: valor, sentimento, opinião, recordação de um ato,

conhecimento etc. Não é nada difícil provocar dissonâncias cognitivas. As técnicas de "pé na porta" e "porta na cara" têm a capacidade de extorquir a alguém atos em contradição com seus valores e sentimentos. O exercício do poder ou da autoridade (de um professor, por exemplo) permite que se alcance facilmente o mesmo resultado. A "clarificação de valores", técnica pedagógica largamente utilizada, provoca, sem qualquer aparência de coação, dissonâncias cognitivas. (Exemplo: você está, em companhia de seu pai e de sua mãe, a bordo de uma embarcação que naufraga; há disponível somente um colete salva-vidas. O que você faz?) A experiência prova que um indivíduo numa situação de dissonância cognitiva apresentará forte tendência a reorganizar seu psiquismo, a fim de reduzi-la. Em particular, se um indivíduo é levado a cometer **publicamente** (na sala de aula, por exemplo) ou frequentemente (ao longo do curso) um ato em contradição com seus valores, sua tendência será a de modificar tais valores, para diminuir a tensão que lhe oprime. Em outros termos, se um indivíduo foi **aliciado** a um certo tipo de comportamento, é muito provável que ele venha a **racionalizá-lo**. Convém notar que, nesse caso, trata-se de uma tendência estatística evidente, e não de um fenômeno sistematicamente observado; as teorias que referimos não pretendem resumir a totalidade da psicologia humana, mas sim fornecer técnicas de manipulação aplicáveis na prática. Dispõe-se, assim, de uma técnica extremamente poderosa e de fácil aplicação, que permite que se modifiquem os **valores, as opiniões e os comportamentos** e capacita a produzir uma **interiorização** dos valores que se pretende inculcar. Tais técnicas requerem a participação **ativa** do sujeito, que deve realizar atos aliciadores os quais, por sua vez, os levarão a outros, contrários às suas convicções. Tal é a justificação teórica tanto dos **métodos pedagógicos ativos** como das técnicas de lavagem cerebral.

> "Os métodos ativos, fundados sobre a participação, são particularmente aptos a garantir essa aquisição [de valores úteis]." (Declaração mundial sobre a educação para todos).17

Notemos, de passagem, pois não seria ocasião de aprofundar esse aspecto, o papel fundamental desempenhado pelo sentimento de liberdade experimentado pelo indivíduo durante uma experiência. Na ausência desse sentimento, não se produz qualquer dissonância cognitiva e, consequentemente, nenhuma modificação de valor, já que o sujeito tem consciência de agir sob constrangimento e não se sente minimamente engajado. Essas considerações, bem como outras similares, no domínio da dinâmica de grupo, podem lançar uma nova luz sobre importantes processos políticos ocorridos nesses últimos anos.

Passemos em revista algumas experiências ou observações célebres a respeito da dissonância cognitiva.

Não pague a seus empregados

A experiência de Festinger e Carlsmith18 pode ser assim resumida: num primeiro momento, os examinandos devem realizar uma tarefa manual repetitiva e extremamente tediosa. Em seguida, o pesquisador – pretextando uma indisponibilidade de seu colaborador – lhes pede que apresentem a tarefa a outros examinandos, mostrando-a como um exercício interessante, prazeroso. Para que realizem essa apresentação, a uns é oferecido um dólar, a outros são oferecidos vinte dólares. Ao termo da experiência, os indivíduos desses dois grupos são testados, a fim de se conhecer suas atitudes reais em relação

àquela tarefa inicial. Aqueles aos quais foram pagos vinte dólares descreveram-na como tediosa, enquanto os demais, que receberam um dólar, modificaram sua cognição relativamente à tarefa e passam não somente a considerá-la interessante e prazerosa, mas, ainda, mostram-se dispostos a participar de outras experiências semelhantes. Os primeiros justificam sua mentira admitindo haver agido por interesse na retribuição, o que já não podem fazer os do outro grupo, aos quais se havia prometido um dólar apenas. Colocados em situação de dissonância cognitiva, provocada pela contradição entre sua percepção inicial da experiência e o ato que foram levados a cometer (mentir a respeito do caráter da experiência), sentem-se impelidos a reduzir a dissonância, e a maneira mais natural consiste em modificar sua opinião em relação àquela percepção inicial.

Assim, uma pressão fraca (oferecer um dólar como prêmio), quer dizer, uma pressão apenas suficiente para induzir ao comportamento buscado, tem efeitos cognitivos muito mais extensos que uma pressão mais forte (oferecer vinte dólares). Esse fenômeno é bem conhecido do "menagers", que não ignoram que os dirigentes que percebem salários menores são mais comprometidos com o trabalho e na sua relação com a empresa. Da mesma forma, os pedagogos puderam constatar que uma ameaça fraca, apenas suficiente para gerar o comportamento desejado, é frequentemente mais eficaz a longo prazo do que uma ameaça mais forte. Nesse último caso, a criança, consciente de que cede a uma forte pressão, conserva seu desejo inicial, o qual ela deverá satisfazer logo que possível. Entretanto, no primeiro caso dá-se o contrário: a criança tenderá a entrar em dissonância cognitiva induzida pela contradição entre seu desejo inicial e seu comportamento efetivo, produzido pela pressão psicológica ligada à ameaça fraca. Exatamente como no caso dos indivíduos submetidos às experiências de Festinger e Carlsmith, impõe-se a necessidade de reduzir essa dissonância, o que se pode obter mediante o expediente de desvalorizar o comportamento proibido. A modificação de atitude e de comportamento é então duradoura, uma vez que, nesse caso, ocorreu uma **interiorização da proibição**.

Você gosta de gafanhotos fritos?

Sob o pretexto de diversificar o menu de um colégio militar, incluíram-se nele gafanhotos fritos,19 o que, convém notar, não agradou a ninguém. Mas a apresentação dessa novidade foi realizada de duas maneiras diversas: um grupo foi convidado a dela participar por um sujeito simpático, enquanto o segundo grupo foi confiado a um homem desagradável, que tinha mesmo por objetivo forjar-se numa figura antipática, efeito que obtinha – a par de outros recursos – ao tratar seu assistente de modo grosseiro. Realizada a experiência, constatou-se que, entre as pessoas que realmente comeram gafanhotos fritos, o percentual de membros do segundo grupo que declararam haver gostado era significativamente maior que o do primeiro grupo. Enquanto estes podiam justificar interiormente seu ato, já que haviam agido motivados pela simpatia do apresentador, os membros do segundo grupo viram-se obrigados a encontrar uma justificação do comportamento que lhes fora extorquido. Para reduzir a dissonância cognitiva provocada pela contradição entre sua aversão por gafanhotos fritos e o ato de comê-los, só lhes restava mudar sua opinião a respeito daquela aversão.

Iniciação sexual de moças

Para participar de discussões em grupo acerca da psicologia sexual, algumas jovens foram levadas a passar por diversas "provas iniciáticas".[20] Ao primeiro grupo impôs-se uma iniciação severa e fastidiosa, psicologicamente aliciadora, portanto. Ao segundo, impôs-se uma iniciação superficial. O grupo testemunho, por fim, foi admitido sem qualquer iniciação. A discussão fora preparada para ser extremamente tediosa e desinteressante. Constatou-se, ao final, que as jovens que declararam haver gostado da discussão foram justamente aquelas que passaram pela iniciação mais severa. Nesse caso, a dissonância cognitiva era provocada pela contradição entre o investimento psicológico necessário para suportar uma iniciação severa e a ausência de qualquer benefício daí obtido.

Contatos extraterrestres

A senhora Keech,[21] fundadora de uma pequena seita, dizia receber mensagens extraterrestres que a informavam sobre a iminência do fim do mundo. Tendo sido anunciado o dia da catástrofe, convidaram-se os membros da seita a se reunirem, na véspera, para serem conduzidos à segurança do interior de um OVNI, que aliás nunca veio. Festinger estudava o grupo e se interessava pelo modo segundo o qual seus membros realizariam a redução da dissonância cognitiva após o resultado, previsível, desse momento crítico. (Com efeito, sabe-se que é bastante significativo o investimento psicológico que ocorre em seitas; a dissonância cognitiva que se gera em tais situações é considerável.) Tendo já passado a hora fatídica, a senhora Keech declarou ter recebido uma nova mensagem, pela qual era informada de que a fé e o fervor de seus discípulos haviam permitido que a catástrofe fosse evitada. Então estes, submetidos a uma forte dissonância cognitiva, apressaram-se a aceitar tal explicação, que lhes proporcionava, a um custo baixo, reduzir aquela dissonância. Além disso, passaram ao proselitismo, atitude que haviam cuidadosamente evitado nos dias que precederam o dia fatídico.

Dramatização

Constatou-se experimentalmente que uma dramatização, em que pese seu caráter aparentemente lúdico, é capaz de provocar dissonâncias cognitivas e as subsequentes alterações de valor. A identificação **ativa** ao papel assumido é suficientemente forte para aliciar o ator. Esse surpreendente resultado é incontestável e firmemente estabelecido. Ao obrigar os indivíduos a agir em oposição às suas convicções, sem constrangê-los formalmente a isso, facilita-se o surgimento de dissonâncias cognitivas e a consequente organização do universo cognitivo do ator. A dramatização é a base do psicodrama, técnica psicológica correntemente utilizada. Igualmente, a dramatização constitui uma das psicopedagogias ativas mais poderosas e de uso mais comum; é ensinada nos IUFMS, por exemplo.

> Para que as experiências multiculturais dos alunos não sejam deixadas ao acaso dos encontros, pode-se mesmo simular, nas **dramatizações**, as quais se inspiram na **dinâmica de grupos**, o encontro de pessoas pertencentes a culturas diversas. Já são propostas estratégias de ensino e técnicas que oferecem aos alunos a possibilidade de explorar

> sistematicamente situações standard, de exercer metodicamente seu julgamento (o que permite descobrir como funcionam os mecanismos de julgamento), de **clarificar os valores** que eles encontram ou descobrem e de colocar à prova os princípios das diversas crenças. Há quem sustente que essas técnicas podem ser introduzidas nas escolas, e que já é hora de fazê-lo; outros há que sustentam opinião contrária, condenando essa inflexão do ensino para um sentido subjetivista e quase **terapêutico**.22

Essa última frase é um exemplo notável da dialética utilizada constantemente pelas organizações internacionais.

Assinalemos um aspecto frequentemente pouco conhecido da dramatização: a redação de textos, que se pode levar até à escrita de confissões. Experimentalmente, provou-se que tais expedientes tem a capacidade de promover uma mudança nas atitudes de seus autores. Sabe-se, além disso, que eles são parte integrante das técnicas de lavagem cerebral.

Decisão e discussão de grupo

As decisões e discussões de grupo, por seu inegável caráter público, tem um alto potencial para promover o engajamento. Elas constituem uma das mais poderosas técnicas para introduzir dissonâncias cognitivas. A terapia de grupo, técnica psicoterapêutica clássica, tem nelas um de seus elementos constitutivos fundamentais. Elas são também utilizadas pela pedagogia ativa, que frequentemente as apresenta como exercícios de comunicação. E são ensinadas nos IUFMS.

Claro está que a dinâmica de grupos apóia-se ainda sobre outros elementos, principalmente afetivos, mas não seria pertinente detalhá-los aqui.

A avaliação (dos alunos e dos professores)

A avaliação23 consiste em outro meio extremamente eficaz para conduzir à interiorização de valores e de atitudes. Não é possível esclarecer os seus fundamentos recorrendo-se a outras teorias da psicologia social que não a do engajamento. Suas conclusões podem ser resumidas em poucas palavras, dizendo-se que, por força do **exercício do poder personificado pelo avaliador**, o sujeito da avaliação é levado a **interiorizar** normas sociais. Esse processo está na base da reprodução social ou – se se altera a escala da avaliação – da modificação de valores. A avaliação formativa, conforme seu nome indica, visa expressamente a ensinar o sujeito. Quando aplicada ao domínio da ética, leva a interiorizar valores e atitudes. Sob a forma de autoavaliação, ela acrescenta o engajamento do sujeito à sua avaliação. O estudo das diversas formas de avaliação (teorias da avaliação) constitui um componente importante da psicopedagogia e do ensino dispensado nos IUFMS.

Importa agora ver como essas técnicas são utilizadas no ensino e, de modo mais geral, em toda a sociedade.

---

8 Nossa sumária exposição das técnicas de manipulação psicológica deverá

basear-se principalmente sobre três obras relevantes: D. Winn. The Manipulated Mind. London, The Octagon press, 1984; R.V. Joule, J.L. Beauvois. Soumission et idéologies. Paris, PUF, 1981; R.V. Joule, J.L. Beauvois. Petit traité de manípulation à l'usage des honnêtes gens. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1987.

9 S. Milgram. Soumission à I'autorité. Paris, Calmann-Lévy, 1974.

10 S. Milgram. Obedience to Authority. New York, Harper & Row, 1974. Citado por Winn, Op. cit., p. 47.

11 S.E. Asch, lnfluence interpersonnelle. Les effets de la pression de groupe sur la modification et la distorsion des jugements, In: C. Faucheux, S. Moscovici (eds.). Psychologie sociale théorique et expérimentale. Mouton Editeur, Paris, 1971, p. 235-245.

12 M. Sherif. lnfluences du groupe sur la formation des normes et des attitudes. In: C. Faucheux, S. Moscovici (eds.), ibid., p.207-226.

13 Freedman, J.L., Fraser, S.C. Compliance without pressure: the foot-in-the-door technique, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 4, n°2, p.195-202,1966.

14 Levando-a, também ilusoriamente, a "internalizar" o local de controle (locus of control).

15 R.B. Cialdini, J.E. Vincent, S.K. Lewis, J. Catalan, D. Wheeler, B.L. Darby, Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: the door-in-the-face technique, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 31 , n° 2, p.2O6-215, 1975.

16 L. Festinger. A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press, 1968. Ver também: Beauvois et Joule. Soumission et idéologies. Op. cit., p. 49 sq.

17 WCEFA, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande, Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, New York, 1990, Unicef, p. 5. Essa declaração e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que teremos ocasião de citar ainda várias vezes, foram adotados unanimemente pelos participantes da Conferência mundial sobre educação para todos. Organizada pelo PNUD, Unesco, Unicef e pelo Banco Mundial, ela reuniu delegados de 155 países e de vinte organizações intergovernamentais. Entre tais países e organizações, encontram-se os seguintes: Brasil, Canadá, China, França, RFA, Índia, Itália, Japão, Reino Unido, URSS, USA, ONU, FAO, UNICEF, UNESCO, UNHCR, OMS, Comissão das comunidades europeias, OCDE. Naturalmente, esse documento foi publicado sem nenhuma reserva acerca das opiniões expostas por seus autores.

18L. Festinger, J.M. Carlsmith. Cognitive consequences of forced compliance, Journal of Abnormal Social Psychology, 58, p. 203-21 0, 1959. Version française dans: C. Faucheux, S. Moscovici. Psychologie sociale théorique et expérimentale. Paris, Mouton éditeur, 1971.

19Ver: Winn. The Manipulated Mind. Op. cit., p. 121.

20E. Aronson, J. Mills. The effect of severity of initiation on liking for a group, The Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 59, sept. 1959, n 2, p. 177-181.

21L. Festinger. A theory of cognitive díssonance. Op. cit., p.252-259.

22OCDE/CERI. L'école et les cultures. Paris, OCDE, 1989, p. 73. Advertimos para o fato de que as reticências foram abandonadas desde então. Essa obra foi redigida por um membro do Secretariado do Centro de Pesquisas e Inovação do Ensino (CERI) da OCDE. Ela

“apresenta os resultados das análises efetuadas pelo Secretariado dos programas de ensino implementados por diversos países, a fim de responder ao desafio multicultural, multiétnico e plurilinguístico das sociedades contemporâneas” (p. 3). O prefácio desse documento é de autoria do diretor do CERI.

23 Beauvois et Joule. Soumission et idéologies, Op. cit., p. 162 sq.

CAPÍTULO II
A APLICAÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Educar e formar[24] foi publicado em 1989 por Jean-Marc Monteil, professor de Psicologia na Universidade de Clermont-Ferrand, onde dirige o laboratório de Psicologia Social. Sua obra busca "propor aos docentes, aos educadores, aos responsáveis pela formação, algumas orientações para a ação, e, aos estudantes e pesquisadores em Ciências Sociais e Humanas, uma fonte de informação útil".[25] O objeto de tal trabalho consiste, portanto, na educação, e nele podemos encontrar, com proveito para a nossa investigação, as técnicas expostas no capítulo anterior.

A modificação das atitudes

Tal como nas situações descritas no capítulo anterior, o foco aqui são as disposições, as cognições, as percepções etc.: "Por trás desses jogos de influências, o que se busca é a mudança das disposições e dos comportamentos, a modificação das cognições do sujeito" (p. 118).

> "Os processos de influência social podem ser definidos, em sua acepção mais específica, como processos que regem as modificações de percepções, juízos, opiniões, disposições ou comportamentos de um indivíduo, modificações essas provocadas por seu conhecimento das percepções, juízos, opiniões, etc. de outros indivíduos." (Doise,[26] 1982, p. 87) (p. 116).

O capítulo seguinte examina alguns fundamentos das mudanças de atitudes, de opiniões, de crenças, de comportamentos ou de condutas; defrontaremos então a complexidade dos processos de influência social, sua variedade, e as múltiplas vias pelas quais se estabelecem novas opiniões, atitudes ou condutas (p.11).

> "Consequentemente, compreende-se facilmente o interesse em modificar a atitude de uma pessoa se houver a intenção, em relação a tal ou qual objeto, de vê-la adotar uma nova conduta." (p. 127).

A aplicação das Ciências Sociais

As técnicas utilizadas são aquelas obtidas através da psicologia social. O autor se apóia principalmente sobre trabalhos já citados aqui: a experiência de Sherif sobre as normas de grupo (p. 118), os trabalhos de Asch sobre a conformidade (p. 119), os trabalhos de Festinger, Beauvois e Joule sobre a dissonância cognitiva (p. 133) e os de

Kiesler sobre o engajamento (p. 142). As técnicas clássicas de manipulação são detalhadas: engajamento, dissonância cognitiva, dinâmica de grupo (cap. 4), influência do prestígio (p. 122), dramatização.

Mudar a atitude: da persuasão ao engajamento

Não haveria como mudar de tema ao mudar de rubrica. Com efeito, é sempre de influência e de processos de influência que irá se tratar, mas nos aplicaremos aqui a um componente particular do alvo de influência: a atitude (p. 126).

Dito sem rodeios, o sujeito adere à sua decisão e, assim, quanto maior o seu engajamento em um comportamento, tanto "maior será a mudança de atitudes caso o comportamento divirja das convicções anteriores do sujeito, e tanto maior será a resistência às propagandas ulteriores caso esse comportamento concorde com as opiniões prévias..." (Kiesler27, 1971, p.32). Que me perdoem a expressão tautológica, mas o engajamento nos engaja.

Outro ponto importante a ser aqui apresentado ao leitor para a boa compreensão dos propósitos que se seguirão consiste no fato de que alguns fatores permitem manipular o engajamento: o caráter explícito do ato, sua importância, seu grau de irrevogabilidade, o número de vezes em que foi realizado, e, sobretudo, o sentimento de liberdade quando de sua realização (p. 143).

Nos dois exemplos escolhidos, os indivíduos foram induzidos a praticar uma conduta custosa em um contexto de liberdade. Assim, as circunstâncias seriam aparentemente aliciantes a ponto de conduzir um indivíduo a manifestar comportamentos contrários às suas convicções ou motivações; comportamentos aos quais lhe será necessário fornecer justificações. Também se compreende que, engajado pelas circunstâncias, um indivíduo possa, hoje, enxergar virtudes onde antes não as via.

Apoiado sobre elementos dessa natureza, Joule logra demonstrar, por via experimental, que uma situação de submissão, associada a um sentimento de liberdade, conduz os sujeitos a se engajar em um ato e, ulteriormente, os impele a uma racionalização cognitiva ou a uma racionalização em ato. Fenômeno que mostra "que é por um novo ato que os examinandos conseguem recobrar algum equilíbrio cognitivo, equilíbrio esse abalado pela realização de um primeiro comportamento de submissão... sendo a função primeira de um tal fenômeno a de fazer aparecer como racional um comportamento ou uma decisão problemática" (Joule,28 1986, p. 351). Enfim, como se observa, as circunstâncias reais ou habilmente manipuladas são capazes de desencadear comportamentos contrários às nossas convicções e, portanto, de nos levar a modificar nossas posições iniciais para conformá-las às nossas condutas.

O conjunto desses dados sugere, pois, de maneira assaz evidente, o peso não negligenciável das circunstâncias e das situações sobre a execução dos nossos comportamentos, sobre as cognições que em seguida construímos e sobre os comportamentos futuros que delas surgem como consequência (p. 145).

Condutas para mudar "as ideias"

Como indica o título deste parágrafo, entramos aqui numa problemática que propõe uma inversão de relação entre atitude e conduta, com a primeira aparecendo como o produto eventual da segunda. A mudança de atitude se torna então a consequência de uma submissão comportamental. Com efeito, logo que as circunstâncias nos induzem a adotar tal ou qual comportamento que, fora dessas circunstâncias, provavelmente não teríamos adotado, sentimos necessidade – a menos que desenvolvamos, acerca de "nossa fraqueza", uma culpabilidade definitiva próxima da patologia – de encontrar um meio de restabelecer um universo coerente, momentaneamente cindido por uma contradição vivida entre o fazer e o pensar. (p. 132).

Após ter obedecido, e com a sensação de tê-lo feito livremente, os indivíduos geralmente adotam o conteúdo, a maioria das vezes avaliativo, do ato que eles acabam de executar. Mais amplamente, as situações de dissonância cognitiva conduziriam a uma submissão dos indivíduos, por exemplo, à justificação de sua obediência por uma modificação avaliativa de suas posições iniciais. Dito de outro modo, e por extensão, após ter praticado um comportamento contrário às suas atitudes, o indivíduo, por um processo de racionalização, se esforçaria por conformá-lo às suas atitudes e opiniões. Mais do que isso, é provável que uma conduta possa comprometer a ponto de determinar novas condutas e não somente modificar as posições atitudinais (p. 149).

A educação

Recordemos que essa obra, intitulada Educar e formar, dirige-se aos docentes, aos educadores e aos responsáveis pela formação. As técnicas destacadas abaixo são, desse modo, apresentadas para fins explicitamente educativos:

> A abordagem educativa, necessariamente pragmática, deveria, parece-me, poder utilmente se inspirar em uma concepção dessa natureza [que ultrapassa "a ordem fictícia das aparências, (...) para esclarecer as camadas desse processo"29 de influência social]. Tratando-se igualmente dos jogos de influência esperamos ter-lhes ao menos fornecido o gosto. (p. 126).
>
> Ora, tais dinâmicas [de desenvolvimento e de mudanças individuais e coletivas] estão, enquanto objeto de estudos, instaladas no coração da atividade científica dos psicólogos sociais. Por isso, parece-me que nada impede, antes o contrário, de fornecer aos atores da educação, a todos os atores da educação, saberes fundados sobre o indivíduo enquanto ser socialmente inserido e sobre os comportamentos que determinam ou que decorrem dessas inserções (p. 10).
>
> Se tomarmos, por exemplo, as pedagogias não diretivas, os trabalhos conduzidos no contexto da teoria do engajamento as reconduzem ao que elas sem dúvida não deixaram jamais de ser: a aplicação camuflada de uma diretriz que, em certa época, tínhamos alguma dificuldade para admitir abertamente (p. 198).

Enfim, o autor não se esquece de acrescentar algumas palavras sobre a formação dos docentes:

> Para a eficácia de sua ação, o profissional [de educação ou formação] deve, pois, considerar, simultaneamente ou sucessivamente, abordagens diversas. Uma tal conduta supõe, para que tenha alguma chance de sucesso, a admissão e a assimilação da ideia de um profissional continuamente informado sobre os desenvolvimentos das disciplinas que estão relacionadas com seu setor de atividade. Essa atitude não ocorre sem embaraços: ela impõe posições drásticas que consistem em considerar como necessária a vontade, por parte do profissional, de manter-se informado, a vontade dos pesquisadores de vencer as próprias reticências, de difundir o mais ampla e acessivelmente possível os saberes que eles produzem. Essa atitude impõe, ainda, às respectivas instituições , o colocarem em prática uma verdadeira política de formação profissional contínua. Parece que ainda estamos, infelizmente, assaz longe de uma tal situação. Sem desesperar do tempo, convém, todavia, que não nos abandonemos a ele (p. 28).

Desde que essas linhas foram escritas (1989), os IUFMS foram criados para preencher essa lacuna. Eles agora abarcam, além dos docentes do setor público, um grande número dos do setor privado.

---

24 Eduquer et former, J.M Monteil, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1990.

25 Citado na segunda parte da orelha do livro.

26 W. Doise, L’explication en psychologie sociale, Paris, PUF, 1982.

27 C.A. Kiesler, The psychology of commitment experiments linking behavior to belief, New York, Academic Press, 1971.

28 R.V. Joule, Rationalisation et engagement dans la soumission librement consentie, Thèse de doctorat d’état, Université de Grenoble, 1986.

29 S. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984, p. 166.

CAPÍTULO III
A UNESCO, A EDUCAÇÃO E O CONTROLE PSICOLÓGICO

Em 1964, a Unesco publicou um importante trabalho, intitulado A modificação das atitudes.[30] Em princípio, tal obra trata das atitudes intergrupos – raciais, religiosas e étnicas –, mas as técnicas ali descritas, as mesmas que vimos anteriormente, são perfeitamente aplicáveis a vários outros domínios, como o autor mesmo reconhece. Após haver descrito a experiência de Sherif sobre as normas de grupo, acrescenta:

> No que concerne à formação e à modificação das atitudes da sociedade em geral, os corolários dos resultados acima mencionados são evidentes (p. 24; grifo nosso).

Igualmente, tendo descrito uma experiência de Brehm e Cohen, ele assevera que:

> Os corolários desses resultados, para a modificação das atitudes no plano da vida da social, são evidentes (p. 40).

Assim, não é por acaso que esse trabalho se intitule A modificação das atitudes, e não A modificação das atitudes intergrupos. A extensão do campo de aplicação dessas técnicas de manipulação psicológica, que atualmente abrange o sistema educacional francês, justifica a importância que damos a tal obra. Convém frisar nossa intenção: não é o objetivo dessa publicação – o aperfeiçoamento das relações intergrupos – que denunciamos, mas sim os métodos empregados para obter esse resultado, suscetíveis de ser utilizados para fins muito diversos, conforme já vimos e voltaremos a ver. Ademais, a filosofia política claramente manipulatória que fundamenta tais práticas pressupõe um desprezo absoluto pela liberdade e dignidade humanas e pela democracia. Ver-se-á que o autor visa explicitamente à difusão das técnicas de manipulação psicológica nas escolas. Compreende-se facilmente que um dispositivo assim, uma vez estabelecido, poderá ser aplicado para mudar as "atitudes sociais em geral", ao arbítrio dos interesses dos governantes. E, de fato, as publicações das organizações internacionais discorrem frequentemente sobre a modificação de atitudes éticas, culturais, sociais, políticas e espirituais.

O prefácio (não assinado) dessa obra procede claramente da Unesco. Lê-se aí, em particular:

> A Unesco, que persevera na sua ação em favor dos direitos do homem e que, ainda, participa com trabalhos científicos na luta contra o preconceito e a discriminação, já há tempos considera a importância que tem o estudo da modificação das atitudes para as atividades educativas que visem a combater todas as formas de discriminação. [...] Dr. Davis é membro do Departamento

> de Psicologia da Universidade de Illinois, onde ele exerce as funções de professor e de pesquisador. Após especializar-se em psicologia social e em saúde mental – aí compreendidos os aspectos pedagógicos dessas disciplinas –, tem-se dedicado a pesquisas sobre a modificação das atitudes em escala internacional (p. 3; grifo nosso).

Frases bastante significativas, que condensam em poucas palavras os seguintes temas: modificação de atitudes em escala internacional, Pedagogia e Educação, Psicologia Social. Algumas linhas adiante, o mesmo prefácio acrescenta (um ponto cuja importância tornar-se-á mais evidente adiante neste capítulo):

> Ainda que o conteúdo do presente inventário implique unicamente, claro está, a responsabilidade de seu autor, que de modo algum é o porta-voz oficial da Unesco, o Secretariado estima que a importância das pesquisas sociopsicológicas em questão basta para justificar a publicação deste trabalho, o qual, possivelmente, consistirá em um estímulo aos especialistas de diferentes áreas a dar prosseguimento às suas pesquisas ou, talvez, a empreender novas (p. 3; grifo nosso).

A modificação de atitudes em escala internacional

> Podemos portanto concluir que, incontestavelmente, possuímos conhecimentos cuja aplicação generalizada nos permite atingir nossos objetivos, a saber: aperfeiçoar as atitudes intergrupos e as relações entre grupos. Evidentemente, a questão que se coloca é a de saber como se podem aplicar esses métodos em larga escala. [...]
>
> Pode-se então dizer que possuímos, pelo menos, vários desses conhecimentos necessários, mas que o que importa é tornar tais conhecimentos facilmente acessíveis, bem como assegurar a sua aplicação. Esse processo não se dará sem dificuldades, mas tais dificuldades não são insuperáveis (págs. 48-49).
>
> Os estudos orientados para a comunidade, os quais levam em conta esse fato [a tendência à conformidade aos costumes estabelecidos], visam à "reconversão", em certo sentido, de comunidades inteiras, nas quais é necessária a modificação das normas e das práticas estabelecidas, a fim de aperfeiçoar as atitudes intergrupos e de colocar todos os grupos em pé de igualdade. Para tanto, faz-se necessário apelar ao auxílio de políticos, de líderes comunitários, de emissoras de rádio, da imprensa local e de outros "formadores de opinião", a fim de provocar as mudanças na comunidade inteira (p. 55).

A aplicação das Ciências Sociais

Não se poderia chegar a tais resultados, a uma modificação de atitudes e de comportamentos em escala internacional, sem colocar em prática técnicas confirmadas cientificamente; tal é, efetivamente, a posição defendida pelo autor:

> [...] pois, assim como nosso mundo tecnológico seria inconcebível sem o progresso das ciências, exatas e naturais, do mesmo modo parece evidente que as ciências sociais têm um papel importante a desempenhar na resolução dos problemas humanos de nossa época (p. 7).
>
> Entretanto, várias dessas questões, oriundas dos resultados de pesquisas experimentais, representam não somente um interesse teórico, mas, além disso, implicações, de grande interesse prático para a tomada de decisões de ordem geral, que demandam programas de ação. Portanto, trataremos aqui, brevemente, de alguns problemas teóricos levantados por pesquisas recentes, e de suas implicações práticas.
>
> Não se limitando a estudar os numerosos fatores associados à modificação de atitudes, vários pesquisadores concentraram-se também na questão do processo mesmo de mudança, ou seja, na teoria da modificação de atitudes. Entre as teorias relativamente recentes que têm estimulado as pesquisas, encontra-se a da "dissonância cognitiva", de Festinger (1957) (p. 39).

Além dos já citados trabalhos de Festinger e de Sherif, o autor apoia-se sobre os de Asch (p. 20 e 24) e de Lewin (p. 26). As técnicas clássicas de manipulação psicológica são requisitadas: dramatização ou psicodrama, manipulação de grupos etc.:

> Um dos corolários da teoria de Festinger é o fato de que uma declaração ou ação públicas em desacordo com a opinião privada do sujeito podem gerar nele uma dissonância cognitiva e, assim, em diversos casos, acarretar uma modificação de atitude. Janis e King (1954, 1956) demonstraram que os examinandos, quando levados a desempenhar uma atividade psicodramática em desacordo com sua opinião privada, podem sofrer, por causa desse comportamento, uma modificação de atitude. Assim, um psicodrama improvisado tende a ser mais eficaz que um psicodrama determinado previamente (p. 40).
>
> Outras provas dessa resistência [a se deixar influenciar pelos métodos de introspecção] foram apresentadas por Culbertson (1955) em um estudo sobre a modificação de atitudes de base afetiva mediante o psicodrama. Esse autor descobriu que o psicodrama constitui um meio geralmente mais eficaz para modificar tais atitudes (p. 19).
>
> A experiência escolar pode desempenhar um papel capital, ao desenvolver particularmente aqueles aspectos da personalidade relacionados às interações sociais da criança. A aplicação das pesquisas sobre grupos apresenta igualmente uma importância particular, uma vez que, como se sabe, o processo educacional não consiste apenas na transmissão de informações, mas se trata, mais do que isso, de um fenômeno altamente complexo de dinâmica de grupo, no qual intervêm as relações, de difícil análise, entre aluno e professor, e sobretudo entre o aluno e seus pares. Na medida em que o grupo de pares representa para a criança um quadro de referência, ele contribui em larga medida para a modificação das atitudes sociais (p. 45).

São esses fenômenos de dinâmica de grupo e a manipulação psicológica que lhes parecem justificar, como imprescindível, a introdução das psicopedagogias.

> Do mesmo modo, entre as provas mais concludentes em favor da influência do grupo sobre a atitude do indivíduo, figuram os resultados dos célebres trabalhos de Asch (1951, 1952). Essas experiências centraram-se nas condições sob as quais o indivíduo ou resiste ou termina por ceder às pressões do grupo, assim que essas pressões são percebidas como contrárias à realidade dos fatos (p. 24).
>
> Flowerman (1949), contestando as conclusões de Rose (1948), deprecia o valor e a eficácia atribuídas à propaganda de massa como um meio de diminuir o preconceito, e antes preconiza as técnicas fundadas sobre as estruturas de grupo e as relações interpessoais (p. 35).
>
> Um grande número de pesquisas demonstraram que, para colegiais e universitários, o fato de pertencer a grupos de pares pode ter um efeito cada vez maior sobre a modificação de suas atitudes à medida que, para eles, esses grupos se tornam mais importantes como grupos de referência. A conclusão que se pode tirar desses estudos é que, mesmo que as atitudes intergrupos negativas se formem, frequentemente mediante a adoção da norma da célula familiar, grupo primário – e os programas de ação bem poderiam levar em conta os pais, enquanto agentes de modificação de atitudes –, ainda assim não devemos nos deixar desencorajar por tais dificuldades, com as quais um programa de ação desse gênero se deve defrontar. Com efeito, os grupos de pares, sobretudo aqueles que se formam no âmbito da escola ou da universidade, podem muito bem tornar-se grupos de referência e promover um efeito positivo sobre a modificação das atitudes, contribuindo dessa forma a dirimir o "atraso cultural", tão evidente na sociedade contemporânea (p. 25).

Ao leitor decerto não escapou o expediente de recrutamento das famílias, ao qual faz eco esta outra citação:

> No que concerne às relações entre pais e filhos, encontramo-nos diante do seguinte problema: para conduzir as crianças de modo a aperfeiçoar as relações entre grupos, necessário seria começar pela modificação de seus pais (p. 45).

Porém, mais que disposições e comportamentos, são os **valores**, que fundamentam um e outro, que devem ser subvertidos:

> Os teóricos modernos da educação compreenderam que a transmissão de informações, por si só, não é suficiente para que se atinjam os objetivos da educação, mas que a totalidade da personalidade e, particularmente, a situação de grupo inerente ao processo de aprendizagem possuem uma importância capital. Kurt Lewin, um dos grandes pioneiros da pesquisa e da ação combinadas no campo da dinâmica de grupos, contribuiu muito, junto com seus colaboradores, para dar à pedagogia essa nova orientação. Ele salientou a necessidade de se considerar a educação como um processo de grupo: o sentimento, experimentado pelo indivíduo, de participar da vida de um grupo é,

> segundo Lewin, de uma importância fundamental para a aquisição de ideias novas. Ele escreveu[31] (1948, p. 59): "Consideramos muito importante que o processo de reeducação se dê numa atmosfera de liberdade e de espontaneidade: é de vontade própria que o indivíduo participa das sessões, isentas, aliás, de todo formalismo; ele deve sentir-se livre para expressar suas críticas, em segurança afetiva e livre de qualquer pressão. Se a reeducação significa o estabelecimento de um novo superego, decorre daí necessariamente que os objetivos visados só serão atingidos quando a nova série de valores aparecer ao indivíduo como algo que ele tenha escolhido livremente" (p. 47).

Compreende-se facilmente, portanto, a aversão manifestada por muitos daqueles quem veem o nosso sistema educacional ser invadido pelas psicopedagogias: uma mudança de valores constitui uma revolução – psicológica – muito mais profunda que uma revolução social.

A educação

Às citações anteriores, que fartamente demonstraram o papel que alguns pretendem para as ciências sociais na manipulação psicológica das populações, acrescentemos ainda as seguintes, que tratam particularmente da educação:

> Em sua [Adorno et al.] opinião, os resultados de suas pesquisas poderiam ser aplicados à educação, à puericultura e às atividades de grupo que se inspiram nos princípios da psicoterapia coletiva (p. 16).

Os efeitos sobre os sistemas educacionais submetidos a tais influências são, naturalmente, os já esperados:

> Resumindo os efeitos da educação sobre o preconceito, a discriminação e a aceitação do fim da segregação racial no sul dos Estados Unidos, Tumin, Barton e Burrus (1958) asseveram que um aumento de instrução tende a produzir deslocamentos perceptíveis:
>
> a) do nacionalismo ao internacionalismo, no plano político;
>
> b) do tradicionalismo ao materialismo, no plano da filosofia social geral;
>
> c) do senso comum à ciência, como fontes de provas aceitáveis;
>
> d) do castigo à recuperação, na teoria dos regimes penitenciários;
>
> e) da violência e da ação direta à legalidade, como meios políticos;
>
> f) da severidade à tolerância, em matéria de educação infantil;
>
> g) do sistema patriarcal à igualdade democrática, em matéria de relações conjugais;
>
> h) da passividade ao ímpeto criador, no que diz respeito aos divertimentos e ao lazer.
>
> Esse resumo parece indicar que a educação provoca uma larga e profunda modificação das atitudes sociais em geral, num sentido que deve

> contribuir ao estabelecimento de relações construtivas e sadias entre os grupos (p. 46; grifo nosso).

Impossível constatar mais claramente que o que aí se busca é, na realidade, uma "larga e profunda modificação das atitudes sociais em geral", uma vez que dificilmente se entende de que modo uma simples educação destinada a aperfeiçoar as relações intergrupos poderia provocar essa "larga e profunda modificação das atitudes sociais em geral". Notemos, contudo, para restabelecer a verdade, que não é um aumento da educação que leva ao mundialismo, ao materialismo e à permissividade – o que conduz a isso é um aumento da educação revolucionária. Teria esquecido o autor que os séculos passados puderam contar com homens eruditos, cuja cultura, essa sim autêntica, nada tinha que invejar às produções de Jack Lang?

Por fim, a questão da formação dos educadores é tratada extensivamente:

> As ideias pessimistas de vários autores sobre a eficácia da educação como um meio de aperfeiçoar as relações entre grupos [e as atitudes sociais em geral, como acabamos de ver] justificam-se desde que se fique limitado à concepção tradicional de educação e que, nela, note-se tão-somente o aspecto da comunicação de informações. Mas não há quem se oponha a que os conhecimentos modernos sejam inculcados ao educador a fim de lhe permitir um desempenho mais eficaz de sua tarefa. Isso não quer dizer que todos os professores devam receber uma formação de psicólogo, de sociólogo etc., mas sim que os princípios fundamentais da Psicodinâmica, da dinâmica de grupo e da Sociologia bem poderiam figurar no programa de sua formação. Seria possível – ainda que isso não seja o essencial de nossa proposta – apresentar os resultados das pesquisas sob uma forma apropriada, que as tornasse inteligíveis aos educadores que possuem um conhecimento técnico limitado da pesquisa sociológica. É claro que, além disso, seria possível dar uma importância maior, nos programas das escolas normais, às disciplinas que se relacionam diretamente à questão do aperfeiçoamento das relações entre grupos. Watson[32] (1956, p. 309) diz com muita propriedade: "Importa é tratarmos, não de modestos acréscimos ao nosso atual programa de ensino, mas sim de transformações profundas em nosso plano de estudos, em nosso modo de seleção de professores e em toda nossa concepção de ensino público. Devemos refletir sobre a necessidade, para todos os dirigentes da área da educação, de uma reorientação e de competências de ordem política" (p. 47).

Totalitarismo?

> Em sua experiência de formação [nas escolas normais], Tausch utilizou diversas noções próprias da Psicologia Coletiva não Diretiva (Rogers,[33] 1951) e demonstrou que tais princípios são aplicáveis no domínio da educação. Da mesma forma, Wieder[34] (1951) demonstrou a aplicabilidade dos métodos de terapia coletiva em um "estudo comparativo da eficácia de dois métodos de ensino da Psicologia, cada curso com 30 horas de duração, para a modificação das atitudes associadas ao preconceito racial, religioso ou étnico". Enquanto o

> método tradicional, de exposição seguida de discussão, não alcançou modificar de modo significativo as atitudes intergrupos, um segundo método, valendo-se dos princípios da terapia coletiva, das técnicas não diretivas e do sociodrama, favoreceu uma abertura pessoal (desenvolvimento da intuição, maior aceitação de si, redução das atitudes ligadas ao preconceito racial, religioso ou étnico) (p. 48).

Lembremos que não são apenas as atitudes intergrupos que se busca modificar, mas sim as atitudes sociais em geral. Por outro lado, conhecendo a força e o tenaz enraizamento dos preconceitos raciais, religiosos ou étnicos, que, não obstante, o poder dos métodos de manipulação psicológica empregados logram sujeitar, não há como deixar de experimentar a mais viva inquietação, ao ver essas mesmas técnicas empregadas contra atitudes em geral menos fortemente enraizadas, como as atitudes políticas, econômicas, sociais, ecológicas, éticas etc.

A manipulação da cultura

Toda revolução psicológica requer uma revolução cultural. Posteriormente, retomaremos detalhadamente esse assunto, considerando o quanto o sistema educacional transformou-se em um dos mais importantes veículos da revolução cultural. Em todo caso, o autor nos dá indicações que merecem ser apreciadas desde já:

> O fato de que a cultura e a sociedade, em seu conjunto, sejam um fator muito importante na formação, na conservação e/ou na modificação das atitudes sociais é uma evidência à qual já nos referimos diversas vezes. Mas em que medida os programas de ação prática são realizáveis, uma vez que seu combate se desenrola numa frente tão vasta? Como se pode modificar uma cultura, que repousa sobre tradições seculares, ou reformar toda uma sociedade? Sem dúvida, é dificilmente imaginável que uma só pessoa ou mesmo um pequeno grupo de pessoas possa mudar completamente, do dia para a noite, uma sociedade moderna, de estrutura democrática e pluralista. Por outro lado, não é improvável que, mediante esforços concretos e com a aplicação de conhecimentos modernos, grupos de indivíduos possam acelerar a evolução social de maneira a redimir certos "atrasos culturais", nem se pode dizer que tais grupos não devam empreender tal ação (p. 57; grifo nosso).
>
> Os estudos que acabamos de referir ilustram simplesmente o fato de que as mais importantes mudanças de atitude e de comportamento no conjunto de uma sociedade são possíveis ao final de um certo tempo. Poderíamos citar muitos outros casos que confirmam essa conclusão. Essas modificações são o resultado cumulativo dos esforços combinados de diversas pessoas e organizações que utilizam modos e métodos diferentes de abordagem. Mas a questão que aqui nos interessa saber é: em que medida é possível agir sobre o conjunto de uma sociedade? Não nos seria possível, por ora, examinar em seus detalhes os vastos problemas de teoria social levantados por essa questão, mas gostaríamos de assinalar alguns métodos aplicáveis nesse nível. Não há dúvida de que, por exemplo, as declarações públicas de altas personalidades do governo e de outros dirigentes cuja opinião

é respeitada pela população podem exercer uma enorme influência sobre as atitudes e o comportamento dessa população. As medidas de ordem legislativa oferecem à sociedade um outro meio, um pouco mais coercitivo, de exercer sua vontade sobre os indivíduos que a compõem. Do mesmo modo, aquelas forças econômicas que agem sobre o conjunto da sociedade desempenham um papel capital na vida quotidiana dos indivíduos, condicionando, assim, suas atitudes e seu comportamento. Por fim, mencionaremos alguns dos grandes problemas ligados ao emprego dos meios de informação, os quais constituem um dos principais veículos dos quais a sociedade se utiliza para comunicar, a seus membros, sua normas culturais e o comportamento que deles ela espera (p. 58).

Porém, se consideramos os meios de informação, sob um ângulo mais vasto, como instrumentos que permitem à sociedade modificar as atitudes dos indivíduos num sentido desejado, importa examinar a questão relativa à intenção que orienta o emprego dos meios de comunicação; dito de outra forma: trata-se de saber quem dispõe desses meios. Evidentemente, essa questão é bastante delicada, e traz consigo importantes implicações políticas, que não iremos ponderar aqui. De qualquer modo, cabe-nos observar que tal questão não pode ser negligenciada indefinidamente (p. 59).

A questão do emprego dos meios de comunicação como instrumentos de modificação de atitudes coloca, por si só, problemas gerais que convém sejam considerados a partir do ponto de vista do conjunto da sociedade ou da cultura (p. 29).

---

30 E.E. Davis, La modification des attitudes, Rapport et documents de sciences sociales, n° 19, Paris, Unesco, 1964.

31K. Lewin, Resolving social conflicts, New York, Harper Bros, 1948.

32 G. Watson, Education and intergroup relations, Columbia Teachers College Record, 57, p. 305-9, 1956.

33 C.R. Rogers, Client-centered therapy: its current practice, implications and theory. Boston, Houghton, 1951.

34 G.S. Wieder, A comparative study of the relative effectiveness of two methods of teaching a thirty-hour course in psychology in modifying attitudes associated with racial, religious and ethnic prejudice. Unpublished Ph. D. diss., New York tlniversity, New York, 1951.

CAPÍTULO IV
A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA E O ENSINO MULTIDIMENSIONAL

O ensino não cognitivo e multidimensional

Armado das técnicas mencionadas acima, é possível redefinir o papel da escola, que deverá então oferecer um ensino multidimensional: intelectual, mas sobretudo ético, cultural, social, comportamental, e até mesmo político e espiritual:

> Qual concepção do homem subentende a educação de hoje? O que pode ela oferecer e o que podem oferecer os professores a seus estudantes? O educador do futuro deverá trabalhar muito mais para estabelecer e desenvolver relações humanas e uma rede social em sua classe, abstendo-se da orientação mediante o ensino exclusivamente intelectual. Cabe aos professores tanto transmitir os saberes quanto compreender seus alunos, bem como as atitudes destes para com a educação, as atividades recreativas, o trabalho e as relações sexuais.
>
> O professor deve estar aberto ao diálogo com os jovens e lhes falar das relações humanas, da ética, dos valores, das atitudes e das modificações de atitudes, das ideologias, das minoridades étnicas, das enfermidades, dos ideais e das visões do futuro. [...]
>
> Os conteúdos educacionais devem preparar os jovens para seus papéis futuros (relações sexuais, papéis parentais e profissionais, responsabilidades cívicas). (Unesco)[35]

> Os países hão de querer talvez fixar seus objetivos específicos para a década de 90, relacionando-os a cada um dos aspectos propostos abaixo: [...]
>
> - expansão dos serviços de educação fundamental [que abrange, segundo o glossário da Unesco, fornecido em documento anexo,[36] a aquisição de conhecimentos, de competências, de atitudes e de valores] e de formações para outras competências essenciais destinadas aos adolescentes e aos adultos, sendo a eficácia das ações avaliada em função da modificação dos comportamentos e do impacto sobre a saúde, o emprego e a produtividade;
>
> - uma maior aquisição por parte dos indivíduos e das famílias, em virtude do concurso de todos os canais de educação – inclusive a mídia, as outras formas de comunicação modernas e tradicionais e a ação social –, de conhecimentos, competências e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento racional e durável, sendo a eficiência dessas intervenções avaliada em função da modificação dos comportamentos. (Declaração mundial)

> [37]
>
> No entanto, esses resultados não devem provocar resignação nos educadores ou levá-los a concluir que a escola não pode ter nenhuma influência real sobre as ideias políticas e mentais da criança. Nada disso é verdade: a influência da escola deve também ser avaliada em seu justo valor. (Conselho da Europa)[38]
>
> Note-se que no Reino Unido foi feito um esforço para definir oito domínios gerais que formariam a base de um tronco comum: "A criação artística, a ética, as línguas, as matemáticas, a Física, as Ciências Naturais, a educação social e a instrução cívica, a educação espiritual" [OCDE,[39] 1983, p. 62]. Nesse caso, trata-se de um ato normativo e de uma estrutura curricular que põem em evidência a importância da educação espiritual. (Unesco)[40]

Preocupados com essas tarefas bem mais progressistas que os ensinamentos clássicos, os professores não possuem mais, evidentemente, nem tempo, nem as competências, nem o desejo de prestar um ensino sólido. O desmoronamento do nível escolar é, pois, a consequência inelutável dessa redefinição da escola:

> Essa visão expandida das responsabilidades do setor educacional não implica somente uma maior relevância dos conteúdos de formação e sua adequação ao ambiente socioeconômico, mas também uma modificação radical das finalidades dos sistemas educacionais. É preciso romper com uma concepção elitista, profundamente ancorada nas mentalidades, tanto da parte dos educadores quanto da dos pais, que privilegia os aspectos mais acadêmicos de ensino, e segundo a qual a escola primária prepara para o ensino secundário, o qual, por sua vez, prepara para os estudos superiores. A escola para todos deveria ser o instrumento do desenvolvimento individual e do desenvolvimento econômico e social, e não da mera reprodução social a serviço de uma minoria.
>
> Em relação a isso, a mesa redonda trouxe à luz a necessidade de uma educação "multidimensional", que leve em consideração todos os aspectos da criança em seu ambiente e não se limite à inculcação somente de competências cognitivas. Assegurar o êxito de todos significa antes modificar as finalidades dos sistemas de ensino que privilegiam a competição e a seleção, e, portanto, modificar os objetivos e os critérios de avaliação dos alunos, para evitar que um fracasso no exame não conduza à exclusão social. [...]
>
> O esforço de reestruturação dos programas e métodos escolares, além de objetivar sua maior relevância, deveria igualmente se aplicar, na medida do possível, em estabelecer um melhor equilíbrio entre diversos tipos de atividades, especialmente aquelas de caráter cognitivo, as de caráter prático e até utilitário (como o trabalho produtivo) e as que favoreçam o desenvolvimento das capacidades pessoais da criança (criatividade, iniciativa, curiosidade, destreza, resistência, sociabilidade), as atividades artísticas e criativas, a educação física, as atividades a serviço da comunidade. Fazer com

> que todo aluno possa encontrar sucesso numa dada atividade, e, assim, multiplicar as formas de excelência, é uma condição essencial para provocar na criança uma atitude positiva para com a instituição escolar, fornecer-lhe uma motivação e, desse modo, aumentar suas chances de êxito. (Unesco)41

O ensino multidimensional compreende duas partes principais: um ensino ético, destinado a modificar os valores, as atitudes e os comportamentos; e um ensino multicultural, depois intercultural,42 destinado a rematar essa revolução psicológica mediante uma revolução cultural. Detalharemos esses tipos de ensino nos dois capítulos seguintes.

Ensino acadêmico versus aprendizado social

> Os professores e administradores de todas as categorias e de todos os níveis deveriam estar conscientes do papel que exercem no sistema educacional atual e futuro. Eles deveriam compreender que seus papéis e suas funções não são fixos e imutáveis, mas que evoluem sob a influência das mudanças que se produzem na sociedade e no próprio sistema educacional.
>
> Apesar da diversidade dos sistemas educacionais e das disposições que concernem à formação dos professores no mundo, há uma necessidade geral de um exame nacional cuidadoso e inovador, conduzido de maneira realista, das funções e tarefas atribuídas aos professores em termos de política e legislação nacionais. Tais análises em nível nacional, conduzidas com a participação dos próprios professores [engajamento], deveriam levar à criação de perfis profissionais educacionais com uma clara definição dos papéis e funções que a sociedade lhes assinala.
>
> Medidas deveriam ser tomadas para assegurar que sejam atendidas as condições necessárias a que os atuais e os futuros professores estejam conscientes das mudanças em seu papel e estejam preparados para esses novos papéis e funções:
>
> a) O professor está hoje cada vez mais engajado na execução dos novos procedimentos educacionais, explorando todos os recursos dos meios e métodos educacionais modernos. Ele é um educador e um conselheiro que tenta desenvolver as capacidades de seus alunos e alargar seus centros de interesse, e não uma simples fonte de informações ou um transmissor do saber; o professor atua em um papel fundamental ao dar a seus alunos uma visão científica do mundo.
>
> b) Uma vez que o papel da escola não mais esteja limitado à instrução, deve então o professor, além de suas obrigações ligadas à escola, assumir mais responsabilidades, em colaboração com outros agentes de educação da comunidade, a fim de preparar os jovens para a vida em comunidade, a vida familiar, as atividades de produção etc. O professor deveria ter mais possibilidades de se engajar em atividades no exterior da escola e fora do curriculum, de guiar e de aconselhar os alunos e seus pais, e de organizar as atividades de seus alunos durante o lazer.

c) Os professores deveriam estar conscientes do papel importante que são chamados a exercer nas comunidades locais como profissionais e cidadãos, como agentes de desenvolvimento e de mudança, e lhes deveriam ser oferecidas as possibilidades de desempenhar esse papel. (Unesco)43

Naturalmente, essas ideias fizeram eco na França. Louis Legrand, instigador da revolução pedagógica francesa, professor de Ciências da Educação na Universidade de Strasbourg, antigo diretor do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica e autor de um relatório ao ministro da Educação da França intitulado Por um colégio democrático,44 que teve uma profunda influência sobre o sistema educacional francês, escrevia:

> [Basil Bernstein] chama código de série um sistema de relações essencialmente hierárquicas entre os parceiros. Nesse sistema, o mais propalado na Europa continental, o educador está só em face do grupo de alunos que lhe é confiado. Ele fundamenta seu ensino sobre os programas e instruções nacionais, fundamentados eles mesmos sobre as disciplinas universitárias de referência. Essas disciplinas universitárias fundamentam, por sua vez, a legitimidade dos educadores na medida em que estes adquiriram diplomas, justificando sua competência em suas disciplinas. [...]
>
> Em oposição a esse sistema geralmente propalado na Europa continental, define-se o que Bernstein chama de código integrado. Em um sistema educacional regido por esse código, o essencial é a comunidade de base que define livremente e localmente suas normas e seus regulamentos. O essencial aqui não são mais as disciplinas universitárias e sua tradução para os diferentes níveis de ensino, mas o próprio aprendiz e as condições de um aprendizado hic et nunc a partir de sua experiência própria. É o encontro dos objetivos gerais de natureza fundamentalmente educacional e transferível com a realidade local dos alunos e de seu meio que permitirá definir a natureza dos programas e dos métodos. [...]
>
> De um ponto de vista estritamente pedagógico, levar em conta as preocupações locais e a realidade dos aprendizes significa privilegiar o estudo do meio e desenvolver projetos interdisciplinares. As disciplinas universitárias perdem assim sua situação dominante e tornam-se auxiliares instrumentais de uma abordagem interdisciplinar, ou antes transdisciplinar, da realidade estudada.
>
> Mas, ao mesmo tempo, os critérios de avaliação se obscurecem na medida em que esse tipo de estudo temático privilegia o trabalho de equipe e objetivos afetivos dificilmente avaliáveis. Esse aspecto, que poderá ser considerado como negativo, tem consequências sobre a estrutura da escola. A seleção tende a desaparecer em proveito de um ensino bastante individualizado [introduzido recentemente sob a forma de módulos nos liceus e de ciclos no primário] em grupos de idades heterogêneas [ciclos agrupando diversas classes no primário], o essencial sendo aqui a formação social e a ausência de segregação. Além disso, as normas se acham necessariamente relativizadas, a fim de considerar a natureza da população escolar acolhida em

sua totalidade.45

Mas os pais julgam esses "ensinos" não cognitivos em seu justo valor e sabem que as reformas em curso penalizarão suas crianças, que chegarão à idade adulta desprovidas de recursos culturais. Compreende-se sem dificuldade que eles se ergam contra esse aviltamento dos indivíduos e da educação que, longe de ser democrática, priva as camadas mais humildes de toda perspectiva de emancipação intelectual e social, enquanto reforça mais e mais as facilidades financeiras e intelectuais que possuem as camadas superiores para instruir suas crianças:

> Frequentemente, faz-se necessário sustentar a ação dos pais e da comunidade através de uma informação permanente e de atividades de formação, pois a intervenção das famílias num âmbito que elas não dominam pode se revelar nefasta. Em um país africano onde a introdução do trabalho produtivo havia conduzido a um modo de avaliação multidimensional favorável ao sucesso dos alunos, os pais, habituados a uma seleção orientada pelo fracasso, exigiram o retorno ao exame tradicional que privilegiava o cognitivo, menos favorável a suas crianças. (Unesco)46

---

35 International symposium and round table, 27 nov. – 2 dec. 1989, Beijing, China, Qualities required of education today to meet foreseeable demands in the twenty-first century, Proceedings, Unesco, p. 12 e 13 (ED-89/CONF.810). Este seminário, de altíssimo nível, foi honrado com a presença, entre outras personalidades, de Colin. N. Power, assistente do diretor geral da Unesco encarregado da educação, assim como da presença de um ex-ministro chinês das relações exteriores.

36 WCEFA, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Taïllande, Document de référence, Paris, WCEFA, 1990, p. ix.

37 WCEFA, Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Op. cit., Cadre d'action, Art. 5 et 6, p. 4; grifo nosso.

38 34º séminaire européen d'enseignants du Conseil de l'Europe, Donaueschingen, 17-21 novembre 1986, L'enseignement des droits de l'homme et de l'éducation sociale, civique et politique, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987, p. 5. [DECS/EGT (86) 74-F]. Documento publicado sem reseva sobre as opiniões expostas pelos autores.

39 OCDE, L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société, Paris, OCDE, 1983.

40 S. Rassekh, G. Vaideanu, Les contenus de l'éducation, Paris, Unesco, 1987, p.125. Bem que não refletindo "necessariamente a visão da Organização", esse trabalho importante é frequentemente citado.

41 Colloque Réusir à l'école, Lisbonne/Estoril, Portugal, 20-24 mai 1991. Rapport final, Unesco, p. 55 e 36; sublinhamos. Esse colóquio foi aberto pelo Primeiro Ministro português. O documento citado não precede de nenhuma reserva sobre as opiniões expostas pelos seus autores.

42 Multicultural: onde várias culturas coexistem; Intercultural: onde essas diversas culturas fusionaram-se para dar nascimento a uma nova cultura.

43 J. C. Pauvert, Senior educational personnel: new functions and training, vol. 1, Educational studies and documents, nº 52, Paris, Unesco, 1988, p. 13. Sublinhamos. O autor cita aqui a Recomendação nº 69 adotada pela International conference on education, 35th session, Geneva, 27 August – 4 September 1975, The changing role of the teacher and its influence on preparation for the profession and on in-service training, Paris, Unesco, 1975. (ED/IBE/CONFINTED. 35/4 + Add.) Ele menciona igualmente um documento de referência da mesma conferência: Teachers and other professionals in education: new profiles and new status. (ED/IBE/CONFINTED.35/Ref.4.).

44 L. Legrand, Pour un collège démocratique, Paris, La Documentation française, 1983.

45 L. Legrand, Les politiques de l´éducation, Paris, P.U.F, 1988, p. 58 sq.

46 Colloque Réussir à l’école, Op. Cit., p. 41.

CAPÍTULO V
A REVOLUÇÃO ÉTICA

> "Quanto aos princípios gerais, a lei natural, ao menos em sua índole genérica, não pode em absoluto ser apagada dos corações dos homens. Contudo, pode ser abolida em algum caso concreto quando, por efeito da concupiscência ou de outra paixão, a razão se acha impedida de aplicar o princípio geral a um assunto particular. Mas no que concerne aos preceitos secundários, a lei natural pode ser apagada do coração dos homens seja por persuasões perversas – da mesma forma como também ocorrem erros nas conclusões necessárias de ordem especulativa –, seja por costumes depravados e hábitos corrompidos".[47]

Os dois elementos da revolução psicológica que estudaremos neste capítulo são a revolução ética – a subversão dos valores – e a revolução cultural. No instante em que vozes cada vez mais numerosas se erguem, na França, para exigir uma renovação da educação cívica e ética, importa tomar conhecimento da estratégia do adversário.

Os elementos constitutivos da nova ética são os seguintes:

◆ os direitos humanos (estendidos ao direito social: direito à habitação, à alimentação, ao trabalho etc.);

◆ a bioética;

◆ os direitos das crianças (temível arma contra a família);

◆ a educação para a paz, a concórdia entre as nações, o desarmamento, o civismo pacífico, a fraternidade humana, a consciência da interdependência entre as nações (Unesco);[48]

◆ a educação para o meio ambiente (Comissão de Bruxelas, Unesco);

◆ a criação de um "mundo mais justo e solidário, pilar da nova ordem internacional" (Parlamento Europeu);[49]

◆ a "experiência da vida em uma sociedade multicultural" (Parlamento Europeu;[50] temas similares na Comissão de Bruxelas e na Unesco);

◆ a tolerância (Unesco);

◆ a "passagem da competição à cooperação" (Unesco);[51]

◆ o desenvolvimento da consciência política (Parlamento Europeu,[52] Unesco [53]);

◆ a "paz no espírito dos homens" (Unesco);[54]

◆ etc.

Percebe-se aí, sob uma hábil apresentação, a retórica criptocomunista. As duas citações a seguir dissipam as últimas dúvidas:

> O professor radical (no sentido norteamericano) defende que o mundo é injusto e que, onde reina uma paz superficial, a "violência estrutural" é endêmica. A expressão "violência estrutural" foi criada por Johan Galtung (diretor do Instituto Internacional de Pesquisas sobre a Paz, em Oslo), para descrever as condições de opressão e de exploração, condições nas quais são violados os direitos humanos.
>
> Ademais, uma vez que, nessa perspectiva, paz, justiça e equidade são virtualmente sinônimos, não parece possível que o estudo não seja seguido de ação. A educação não pode permanecer neutra. Adam Curle, titular precedente da cátedra de Estudos para a Paz da Universidade de Bratford, declarou: "Se falamos dessa luta nas instituições de ensino, corremos o risco de a burocracia, apercebendo-se subitamente de que realizamos algo de extremamente subversivo, venha a forçar sua pesada mão sobre nós. É um perigo que eu conheço e ao qual estou pessoalmente exposto. No momento crítico, devemos considerar o que podemos fazer. Creio realmente que a educação pela paz, em certo sentido, é uma atividade revolucionária".[55] É preciso substituir "educação pela paz" por "educação para os direitos humanos". [...] É claro que nenhum professor deveria iniciar um programa de ensino baseado sobre um conjunto de objetivos radicais sem uma estimativa completa das profundas implicações de uma ação desse tipo. [...]
>
> Os estudantes devem assimilar a validade sempre atual desses direitos [liberdade religiosa e política], mas, ao mesmo tempo, precisam tomar consciência da crescente importância atribuída pelos países do Terceiro Mundo aos direitos econômicos e sociais, como a previdência social, o pertencimento a sindicatos e um nível de vida aceitável. (Conselho da Europa)[56]
>
> Mas os aspectos do programa que concernem à moral e à educação cívica são considerados igualmente importantes, uma vez que não há renovação social sem que haja novas relações entre os homens, novas organizações e estruturas sociais, bem como novas utilizações e aplicações do saber no mundo do trabalho. (OCDE)[57]

A escola deve, portanto, veicular um ensino de ordem ética:

> Assim, é absolutamente imprescindível e essencial incluir a questão dos valores e acatar sua discussão no âmbito da Escola, dos saberes que ela transmite e que faculta aos alunos construir, das condições dessa transmissão e dessa construção, do seu funcionamento como instituição.[58] (Conselho da Europa)

Trata-se de uma nova moral, pretensamente universal, e a qual se considera como elaborada cientificamente:

> Aceitar essa complexidade de exigências éticas que já não se podem limitar a códigos morais válidos para um grupo, mas que são transcendidas por imperativos admitidos universalmente, e tomar, de fato, consciência da importância socioeconômica e política desses imperativos, eis os dois elementos de uma educação que, "levando em consideração as características afetivas e cognitivas do indivíduo, deve colocá-lo em condições de assimilar os princípios que constituem uma conquista da ética universal".59 (Unesco)60
>
> Portanto, é uma nova ética que se deve desenvolver, com o auxílio da educação e da informação [tanto isso é verdadeiro, que a objetividade desta é um ideal de outra era], a fim de modificar as atitudes e os comportamentos. Possuir uma concepção global do nosso mundo é pensar globalmente para agir localmente. (Unesco)61
>
> Toda adoção de valores morais e de crenças deve ser realizada cientificamente. Devemos colocar e resolver todos os problemas a partir da pesquisa científica; particularmente, a questão da escolha e da adoção das ideias e das crenças deve ser considerada de maneira científica e com atitudes científicas. (Unesco)62

Seria necessário salientar que os valores religiosos – de todas as religiões – são os primeiros visados? E que já não será possível transmiti-los?

A escola contra a família

O ensino da ética deve veicular novos valores. Inicialmente, porém, deve bloquear a transmissão dos antigos valores de uma geração a outra:

> O paradoxo reside justamente em conseguir dar lugar à transmissão e à recepção de normas e valores herdados, bem como à formação de capacidades críticas para construir e desenvolver livremente normas e valores. (Conselho da Europa)63
>
> Com efeito, existe atualmente uma enorme exigência, da parte da sociedade, relativamente aos sistemas de educação, a fim de que eles auxiliem mais a juventude a adquirir comportamentos e valores que lhes permitam enfrentar com êxito as dificuldades do mundo moderno. As famílias sentem-se cada vez menos capazes de assumir suas tarefas educativas tradicionais, face à complexidade dos problemas e a uma massa inabarcável de informações; elas desejam, portanto, que uma maior importância seja dada aos aspectos éticos, morais e cívicos da instrução educativa. Essa evolução na divisão das responsabilidades está ligada ao desejo de uma descentralização e de uma maior participação de todos os atores, dos pais em particular, no funcionamento da instituição. (Unesco, 4a Conferência dos Ministros da Educação)64

A descentralização e a participação permitem engajar os pais em políticas às quais, de outro modo, eles se oporiam. Voltaremos a esse tema em capítulo ulterior.

> Destacamos somente que, no nível pré-escolar, uma educação que privilegie o aspecto afetivo, e que, não obstante, forneça o conhecimento de certos dados e noções elementares, deveria ser parte do processo educacional. Por sua vez, as diversas formas de educação extraescolar, particularmente os programas educativos difundidos pela mídia, poderiam contribuir para a neutralização da transmissão "familiar" dos preconceitos. (Unesco, 4a Conferência dos Ministros da Educação)65
>
> No caso da educação familiar, na maior parte do tempo, essa transmissão não é consciente. Os conselhos e as ordens dados pelos pais, pelos avós, pelos vizinhos, além de possivelmente contraditórios, não tornam o indivíduo, assim educado, consciente de sua liberdade pessoal e das escolhas éticas que ele poderia fazer. Ademais, essa transmissão implícita compreende os valores tradicionais ligados ao meio social ou a um meio religioso em particular. Enfim, em nosso mundo contemporâneo, econômica e politicamente tumultuado, onde a mídia, cobrindo o mundo inteiro, informa sem tomar em consideração quaisquer referências morais, esses valores nem sempre são transmitidos, e, quando o são, sofrem o impacto desestabilizador dessa "superinformação".
>
> Em resumo, para superar esse modo pouco seguro de transmissão, para seguir rumo a uma tomada de consciência pessoal e a uma escolha de valores universalmente válidos, é necessária uma educação formal que explicite esses valores. Essa explicitação pode e deve ser feita pela escola. O espírito crítico [das crianças], tendo por objeto os valores morais, e a reflexão ética são, portanto, os objetivos da educação formal nas instituições escolares, a fim de que cada criança, cada jovem possa, livremente, formar uma consciência ética, a qual lhe permita discernir o justo do injusto e desenvolver atitudes e comportamentos fundados sobre o respeito ao outro, sobre a compreensão do bem comum à humanidade: os direitos humanos e a paz. (Unesco)66

Essa pseudoliberdade deve, portanto, conduzir inelutavelmente a interiorizar os mesmos valores: os do criptocomunismo. Além disso, duas páginas adiante, o autor menciona explicitamente os direitos da criança, os quais, nada acrescentando aos direitos humanos e ao direito civil e penal, não têm, e não poderiam ter, outra finalidade senão um ataque à família.

O lugar da escola

Subjacente a essas questões está a do **lugar da escola em relação às outras instituições sociais**. O jovem está inserido em uma rede de instituições e de poderes que contribuem para a sua formação e que, ao mesmo tempo, colaboram e disputam entre si para impor sua influência, seu modo de pensar, suas normas. Por comodidade, far-se-á oposição entre o que concerne à **família** e o que concerne ao **Estado**, à **sociedade** [amálgama revelador]; esfera do **privado**, do indivíduo e de seu grupo social em oposição a uma esfera **pública**, coletiva. Hoje em dia, essa dualidade torna-se complexa em virtude do crescente peso da mídia e do grupo de pares como vetores muito eficazes de transmissão cultural. A mídia, principalmente, viola as fronteiras entre o público e o

privado, introduzindo, aí, uma indistinção que nem o carré blanc nem o zapping conseguem resolver, a fim de restituir a cada um a sua liberdade.67

Essa distinção **público-privado** possui um valor operatório bem diverso conforme os Estados europeus. Do ponto de vista histórico, todos foram marcados principalmente pela influência das igrejas cristãs, mas também pelo judaísmo e, alguns, cada vez mais numerosos, pelo Islã, ao mesmo tempo que uma corrente laica, agindo de modos diversos, vem-se igualmente afirmando, sobretudo na França. A tradição institucional dessa oposição público-privado e dessa diversidade histórica reside na existência de uma instituição ou de uma educação religiosa mais ou menos integrada nos horários escolares e encarregada, exclusivamente ou não, de uma educação para a vida social e os valores. O que aqui está em jogo é de especial interesse: trata-se da possível definição coletiva de princípios comuns para a vida em sociedade e da incumbência, pelas instituições escolares, de sua transmissão. Sejam quais forem os desenvolvimentos do ensino religioso e de sua presença nos sistemas escolares, a educação cívica, em uma dimensão europeia, exige uma abordagem convergente das regras da vida em comum, ainda que o respeito à liberdade individual, particularmente à liberdade de consciência, seja um elemento constitutivo da identidade europeia.

Na medida em que a educação cívica é também um **ensinamento de valores**, não pode estar isenta das questões acerca de sua **origem**, de sua **definição**, da **legitimidade** daqueles que têm a incumbência de ensiná-la. Para uns, a escolha dos valores e dos princípios que serão ensinados depende da família, de suas crenças, sobretudo religiosas, a única garantia contra os totalitarismos de Estado e ideológicos; para outros, somente uma instituição fundada sobre princípios e valores proclamados universais garante uma educação para a liberdade, oferece a cada um a possibilidade de acesso ao outro e preserva a coesão do corpo social, para além das crenças particulares. (Conselho da Europa)68

Assim, pouco nos espanta constatar o que o autor escreve, algumas páginas adiante, colocando o habitual pretexto da coesão do corpo social acima dos riscos do totalitarismo:

> Insisto mais uma vez que é urgente e indispensável debater [a questão dos valores e do laicismo], que todos os sistemas de ensino devem concordar em explicitar e tratar positivamente a questão dos valores, que o laicismo revisitado é a orientação mais apropriada para pensar nossas regras de vida em comum e o funcionamento das escolas, no respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos, em luta contra todo tipo de discriminação. (Conselho da Europa)69

Duas páginas antes, o autor não evitara mencionar os métodos pedagógicos ativos:

> Parece que a maior parte das recomendações insistem, **desde há muito tempo, na necessidade de aplicar métodos pedagógicos ativos**, de desenvolver o senso de responsabilidade entre os alunos, de lhes ensinar a autonomia, de diferenciar as abordagens. (Conselho da Europa)70

Há autores que são mais explícitos:

> Na origem dessa reflexão de ordem pedagógica, decerto encontrar-se-á a clássica oposição entre instrução e educação, entre escola e família. Será preciso deixar à esfera privada da família o encargo e a responsabilidade de **educar**, apoiando-se para tal numa ética? Agir de outro modo não seria romper com a neutralidade da escola, com sua função essencial de transmissão de conhecimentos objetivos? Contudo, a escola não pode limitar-se a ensinar. De maneira implícita ou explícita, ela é portadora de valores e os transmite. Ela educa, portanto. Vale dizê-lo e afirmá-lo claramente. (Conselho da Europa)71

Enfim, concluímos com uma citação espantosa:

> Os debates, as pesquisas e mesmo as hesitações dos responsáveis pela educação ou dos representantes dos professores mostram que, se a promoção da educação moral nos programas escolares parece cada vez mais necessária, a implementação de uma ação dessa natureza constitui para muitos países um problema ao mesmo tempo prioritário e ainda sem solução, tanto no tocante aos que concebem os planos de estudos quanto no tocante às condições do processo de formação dos professores; todo educador insuficientemente preparado para propor discussões de caráter ético ficará reticente, pela justa razão de tal empreendimento lhe parecer ao mesmo tempo importante, complicado e crivado de armadilhas. Seria, portanto, conveniente fazer a devida distinção entre hesitação e indiferença, ou entre o tempo necessário ao perfeito controle da modificação dos valores e um suposto eclipse da moralidade e da educação moral. (Unesco)72

Espantosa confissão na qual o autor reconhece que a decadência moral de nossos dias, que se poderia atribuir a uma "indiferença moral" ou a um "suposto eclipse da moralidade", está, na realidade, relacionada ao "tempo necessário ao perfeito controle da modificação dos valores", à revolução psicológica. Ou, ainda, que a ruína dos valores morais é tão somente uma consequência, escolhida deliberadamente e conscientemente assumida, de um projeto de subversão dos valores que não se pode realizar em prazo muito breve. Desse modo, a escalada da criminalidade, da insegurança, da delinquência, do consumo de drogas, a desestruturação psicológica dos indivíduos que se seguiu ao aviltamento moral e à consequente destruição do tecido social são as consequências de uma política consciente. Portanto, a manobra destinada a modificar os valores articula-se assim: inicialmente, impedir a transmissão, especialmente por meio da família, dos valores tradicionais; face ao caos ético e social daí resultantes, torna-se imperativo o retorno a uma educação ética – controlada pelos Estados e pelas organizações internacionais, e não mais pela família. Pode-se, então, induzir e controlar a modificação dos valores. Esquema revolucionário clássico: tese, antítese e síntese, que explica a razão por que, chegada a hora, os revolucionários se fazem os defensores da ordem moral. E por que, nolens, volens, os partidários de uma ordem moral institucionalizada se encontram frequentemente lado a lado com os revolucionários.

---

47 São Tomás de Aquino, Somme théologique, la-2ae, qu. 94, ar. 6, Paris, Editions de la revue des jeunes (tratado La Loi), 1935.

48 Ver: S. Rassekh, G. Vaideanu, Les contenus de l'éducation, Op. cit., Unesco.

49 Parlamento europeu, La politique de l'éducatìon et de la formation dans la perspective de 1993, Op. cit., p.33.

50 Parlamento europeu, La politique de l'éducatìon et de la formation dans la perspective de 1993, Op. cit., p. 18.

51 Simpósio internacional e mesa redonda: Qualities required of education today..., Op. cit., Unesco, p. III 7.

52 Ver: Parlamento europeu, La politique de l'éducation et de la formation dans la perspective de 1993, Op. cit., p. 19.

53 S. Rassekh, G. Vaideanu, Les contenus de I'éducation, Op.cit., Unesco, p. 169, 196. Ver também: Congrès international sur La paix dans l'esprit des hommes, 26 juin - 1er juillet 1989, Yamoussoukro, Côte d'lvoire, Relatório final, Unesco, p. 43. Esse congresso reuniu uma plêiade de personalidades.

54 Ibid.

55 A. Curle, Contribution of education to freedom and justice, in M. Haavelsrud (ad.) Education for peace: reflection and action, LPC Science and Technology Press, Guilford, 1976, p. 75.

56 Derek Healer, Human rights education in schools: concepts, attitudes and skills, Strasbourg, Conselho da Europa, 1984, p.6 et 7. [DECS/EGT (84) 26].

57 OCDE/CERI, La réforme des programmes scolaires, Paris, OCDE, 1990, p. 43. Relatório "publicado sob a responsabilidade do Secretariado geral da OCDE" (p. 3) que "constitui o resultado de um estudo sobre a evolução dos programas de estudos, empreendido em 1987 pelo Comitê Diretor do Centro para Pesquisa e Inovação no Ensino (CERI)" (p. 7).

58 F. Audigier, Enseigner la société, transmettre des valeurs, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992, p. 9 [DECS/SE/Sec (91) 12]. Grifo no original.

59 Cf. Conférence intergouvernementale de 1983 pour la coopération internationale, la compréhension et la paix.

60 G. Beis, Pour une éducatíon aux valeurs éthiques, Paris, Unesco, 1987, p.41 (BEP/GPI/3 et BEP-87/WS/5).

61 Congrès international sur la paix dans I'esprit des hommes, Relatório final, Op. cit., Unesco, p. 43.

62 Simpósio internacional e mesa redonda: Qualities required of education today..., Op. cit., Unesco, p. 67.

63 F. Audigier, Enseigner la société, transmeftre des valeurs, Op. cit., Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992, p. 10.

64 Quatrième conférence des ministres de I'Education, Perspective et tâches, Op. cit., Unesco, p. 11.

65 Ibid, p. 14.

66 F. Best, Education, culture, droits de I'homme et compréhension internationale, Paris, Unesco, p. 2. Sem data.

67 O carré blanc é um sinal utilizado pelas redes de televisão francesas para advertir aos telespectadores que um programa é inadequado para menores de idade; já o zapping é o fenômeno iniciado com o advento do controle remoto, com o qual os telespectadores passeiam por diversos canais da TV – N. do T.

68 F. Audigieri, Enseigner la société, transmettre des valeurs, Op. cit., p. 11. Grifo no original; grifos nossos.

69 Ibid., p. 15. Grifo no original.

70 Ibid., p. 13. Grifo no original.

71 48° Seminaire du Conseil de I'Europe pour enseignants, Donaueschingen, 25-30 juin 1990, Sciences, éthique, droits de I'homme et éducation, Strasbourg, Conseil de I'Europe, 1991, p. 10 [DECS/EGT (90) 23]. Grifo no original.

72 S. Rassekh, G. Vaideanu, Les contenus de l'éducation, Op. cit. Unesco, p. 165.

CAPÍTULO VI
A REVOLUÇÃO CULTURAL E INTERCULTURALISMO: HOMENAGEM A GRAMSCI

O multiculturalismo está sendo introduzido nos IUFMS e no ensino escolar, como o prova, entre outros documentos, o catálogo do CNDP (Centro Nacional de Documentação Pedagógica). A cultura francesa é colocada no mesmo nível que as dos povos mais distantes de nós, tanto fisicamente quanto psicologicamente. As citações em seguida mostram a verdadeira face do multiculturalismo:

> A África do Sul, o Canadá e a República Federal da Alemanha, entre outros países, oferecem o exemplo do modo como um governo pode manipular a cultura. Colocam-se então questões capitais sobre o plano teórico: uma educação multicultural para quê? Quais são os alvos e os objetivos dessas medidas? Que tipo de sociedade se tem em vista? (Conselho da Europa)73
>
> Conforme já vimos, pode-se ensinar a cultura desde um ponto de vista clássico, como uma soma de conhecimentos bem estabelecidos e que devem ser comunicados, ou ver nela algo de mais flexível e mais adaptado à vida contemporânea. Algumas vezes, os professores mostraram-se lentos em compreender essa diferença. Desde alguns anos, os grupos ultraconservadores de diferentes países, dos Estados Unidos à Islândia, passando pela Nova Zelândia, a Austrália e o Reino Unido, compreenderam a importância política do que podemos chamar de abordagem cultural dos programas escolares. Isso se traduz – e continuará provavelmente a assim se traduzir – por meio de confrontações diversas, principalmente a respeito dos aspectos sociais, científicos e morais dos programas. (OCDE)74
>
> Não se deve subestimar, porém, o risco de nos fecharmos em uma certa fatalidade étnica quando cultivamos a preeminência do coletivo sobre o individual. Alguns defensores da educação multicultural estão bem conscientes desse perigo e da necessidade de ultrapassar os particularismos étnicos se se quer atingir o pleno desabrochamento da personalidade de cada um enquanto homem, no sentido universal dessa palavra. (OCDE)75
>
> Essa orientação geral comporta ao menos uma exceção: a abordagem intercultural. Esta visa a um objetivo ambicioso: a formação de uma identidade cultural nova, aberta, não mais marcada pelo eurocentrismo ou pelo etnocentrismo, ou por um vínculo cego a suas próprias crenças e valores. (OCDE)76
>
> As sociedades contemporâneas podem subsistir e funcionar somente se

a coexistência de culturas diferentes for possível e se os indivíduos puderem, segundo as circunstâncias e segundo suas necessidades, passar de uma cultura a outra, e mesmo ter acesso a várias culturas. O programa de educação multicultural toma, à luz dessa reflexão, uma amplitude, e mesmo uma profundidade diversa, pois sua razão de ser não se justifica mais unicamente por argumentos éticos (combater as descriminações produzidas pelo racismo ou etnocentrismo) ou jurídicos (respeitar os direitos do homem), mas também epistemológicos (diferenciar a maneira de pensar, as formas da inteligibilidade e a estrutura do saber). Esse enriquecimento do dispositivo conceptual permite considerar a construção de uma teoria científica da educação multicultural e, portanto, o desenvolvimento de programas de educação multicultural fundados sobre bases científicas. (OCDE)77

Enfim, é surpreendente notar a ausência, em quase todos os documentos sobre a educação multicultural, de análises epistemológicas acerca do alcance cognitivo da cultura escolar. Cada cultura abrange uma organização específica das relações entre o indivíduo e a natureza, ou dos indivíduos entre si. No interior de cada sistema cultural está inscrita uma representação determinada do espaço e do tempo que estrutura tanto a organização e a classificação dos conhecimentos quanto a da memória individual e coletiva. As interações entre a cultura de um povo e suas práticas de aquisição e transmissão dos conhecimentos são profundas. A organização do ensino formal, tal como ele se desenvolve, e a concepção da própria escola dependem do modelo cultural, da importância e da significação atribuídas ao saber em cada cultura, da representação deste mesmo saber em uma sociedade, em uma comunidade determinada. Por exemplo, o conceito do "saber" na cultura muçulmana ou na cultura tradicional japonesa é bem diferente do conceito produzido pelas culturas ocidentais na época das Luzes. Assim, cada cultura interfere sobre a organização das experiências, sobre a formação das competências cognitivas e engendra um modelo de ensino que lhe é próprio. (OCDE)78

Que pode fazer a escola em face das crenças e do imaginário coletivos que nutrem as culturas e constituem seu núcleo duro? (OCDE)79

A organização da educação multicultural com a introdução em programas de cursos de língua e de cultura de origem levanta, pois, um problema cognitivo particular. A adoção da educação multicultural não se reduz, de fato, a uma simples operação de atualização dos programas nos quais se inscrevem novos conhecimentos ou mesmo novas disciplinas. A educação multicultural é mais que isso: ela dá acesso, em graus diferentes, a outras formas de conhecimento e a outras tradições culturais, depositárias de tipos de saber diferentes, em seus conteúdos e em sua estrutura interna, daquele da tradição escolar. A aposta cognitiva representada pelos programas de educação multicultural não deve ser subestimada, pois ela é de grande alcance sobre o plano epistemológico. O agenciamento da educação multicultural nos sistemas de educação é delicado, pois ele toca em um ponto sensível da organização do ensino: as formas de conhecimento e a hierarquia dos saberes. (OCDE)80

Não se poderia reconhecer mais claramente que a educação multicultural visa a

uma revolução psicológica, cujas consequências são dificilmente avaliáveis. Os meios empregados devem, portanto, estar à altura da aposta:

> O intercultural afeta, assim, o conjunto da instituição educacional: o ensino pré-escolar, as línguas, a elaboração dos programas, os manuais e outras ferramentas pedagógicas, a administração, os exames, o controle e a avaliação, as atividades extraescolares, os laços entre a escola e a comunidade, os serviços de orientação e os serviços auxiliares, a preparação para a vida adulta, a formação inicial e contínua dos professores, a luta contra a xenofobia e o racismo. (Conselho da Europa)81
>
> A existência, na Suécia, de uma decisão governamental que obriga todos os professores a participar do desenvolvimento da educação intercultural é um fato capital, de vez que delimita um cenário e concretiza as aspirações à mudança. (Conselho da Europa)82

Não pode se compreender o interculturalismo a não ser na perspectiva globalista, tal como expressa no Documento de referência da Conferência mundial sobre a educação para todos:

> Consciência mundial: a emergência da educação mundial e da educação para o desenvolvimento
>
> Presentemente, no norte como no sul, os educadores começam a reconhecer a necessidade de considerar a educação numa perspectiva mais mundial. Os programas de educação para o desenvolvimento e de educação mundial contribuem para inculcar nos alunos uma atitude mundialista, ensinando-lhes principalmente a reconhecer e a evitar os preconceitos culturais e a encarar com tolerância as diferenças étnicas e nacionais. Esses programas se esforçam por vincular os grandes problemas às realidades de caráter mundial, principalmente as questões concernentes ao meio ambiente, à paz e à segurança, à dívida internacional, às medidas contra a pobreza, etc., em todos os conteúdos específicos da educação fundamental.
>
> No Canadá, o projeto de educação mundial de Alberta [...], ajuda os professores a identificar e delimitar os elementos do programa escolar e as técnicas específicas que desenvolverão nos alunos a capacidade de abordar as questões mundiais. [...]
>
> A educação mundial e a educação para o desenvolvimento começam a surgir também nos países em desenvolvimento. [...]
>
> Nas Filipinas, as escolas normais e a Universidade das Filipinas trabalham atualmente no aperfeiçoamento de novos conteúdos curriculares que fornecerão uma ideia abrangente das questões mundiais, e em particular das que influem na sociedade filipina. Uma vez concluído, o programa será utilizado tanto na educação formal quanto na educação não formal. Para esse efeito, as instituições públicas e as instituições não governamentais estabelecem uma aliança para promover e empregar os novos conteúdos e métodos [e em particular a mídia]. (Conferência Mundial)83

Esse processo de mundialização deverá se desenrolar até seu resultado lógico: a adoção de uma língua internacional, prelúdio da destruição das culturas e das mentalidades locais.

> Uma das questões que devem ser examinadas é a do desenvolvimento, para essa sociedade global, de uma língua internacional que reforce e promova uma cultura internacional. A Unesco deveria realizar um estudo específico sobre esse assunto. (Unesco)84

Talvez não seja inútil recordar das palavras que Orwell colocava na boca de um de seus personagens e que se aplicam perfeitamente ao jargão mundialista e à futura língua internacional. Por analogia, estendidas também à nova cultura mundial:

> "Vós não vedes que o verdadeiro alvo da novilíngua é de restringir os limites do pensamento? No fim, nós tornaremos literalmente impossível o crime pelo pensamento, pois não haverá mais palavras para o expressar. [...] A cada ano, menos e menos palavras, e o campo da consciência mais e mais restrito. [...] A Revolução estará completa quando a língua for perfeita. A novilíngua é o angsoc [socialismo inglês] e o angsoc é a novilíngua", acrescentou ele com uma sorte de satisfação mística. (Orwell, 1984)85

---

73 Séminaire européen d'enseignants, La formation interculturelle des enseignants, Op. cit., Conseil de l'Europe, p. 19.

74 OCDE/CERI, La réforme des programmes, Op. cit., p. 43.

75 OCDE/CERI, L'école et les cultures, Op. cit., p. 69.

76 Ibid., p. 8.

77Ibid., p. 21.

78 Ibid., p. 70.

79 Ibid., p. 72.

80 Ibid., p. 86.

81 La formation interculturelle des enseignants, Op. cit., p. 12.

82 Ibid., p. 32.

83 WCEFA, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtiem, Thaïlande, Document de référence, Paris, WCEFA, 1990, p. 12. Itálicos nossos. De acordo com uma técnica experimentada, o prefácio desse documento menciona que "o presente documento não expressa necessariamente uma tomada de posição por parte da Comissão interinstituições nem das organizações que, a título principal ou associado, apadrinharam ou coapadrinharam a Conferência mundial". No entanto, nas linhas anteriores, descobrimos que: "Para estabelecer o presente documento de referência, o Secretariado executivo da Comissão interinstituições (constituída pelo Banco mundial, o PNUD, a Unesco e o Unicef em vista da organização da Conferência mundial) se inspirou de numerosos relatórios e estudos, sugestões de três oficinas técnicas das quais participaram especialistas de cinco continentes" (p. iii).

84 International symposium and round table, Qualities required of education

today…, Op. cit., Unesco, p. II 8.

85 G. Orwell, 1984, Folio, Gallimard, p. 79-80.

CAPÍTULO VII
REESCREVER A HISTÓRIA

A educação para a paz, a concórdia entre as nações, o desarmamento, o civismo pacífico, a fraternidade humana, a consciência da interdependência entre as nações e "a experiência da vida em uma sociedade multicultural" não se poderiam satisfazer com o ensino da história como é feito atualmente. Desejar-se-ia eliminar os diversos conflitos entre nações, etnias ou religiões que, com ou sem pretensa razão, consistiriam um obstáculo à educação para a paz. Convém, portanto, reescrever a história, projeto essencialmente totalitário. Naturalmente, contudo, não se poderia compreender a história quando se busca sistematicamente ocultar todos os elementos que, opostos à ideologia oficial, são não obstante um de seus autênticos motores. Assim, pretende-se cometer uma verdadeira mutilação psicológica, que deve amputar, das gerações futuras, as suas raízes, bem como lhes impossibilitar toda a verdadeira compreensão política:

> No que concerne às medidas a tomar, foram feitas as seguintes proposições:
>
> - elaboração de um manual de história geral da Europa, bem como um manual de história universal, com a ativa participação de comitês de historiadores dos países interessados. (Unesco, 4a Conferência dos Ministros da Educação)86
>
> Não obstante, convém não subestimar a necessidade de um aperfeiçoamento no ensino da História, da Geografia, da Literatura e de outras disciplinas culturais que favorecem o despertar do interesse e a melhor compreensão de outras comunidades, a fim de impregnar tal interesse de um espírito de objetividade científica e de tolerância, eliminando tudo o que possa haver de desconfiança e de desprezo relativamente a outros povos. Sabe-se que a natureza mesma da história da região não facilita a consecução de um objetivo assim. **A simples apresentação objetiva dos fatos, sendo, de resto, insuficiente** para produzir a atitude desejada, deve além disso ser realizada dentro de um verdadeiro espírito de tolerância, de modo a fazer compreender que os adversários de ontem são os parceiros de hoje, e que sua colaboração em uma obra comum só pode beneficiar a todos. Na medida em que se possa criar uma tal atmosfera, os temas relativos à paz, ao desarmamento, à cooperação e aos direitos humanos se impõem como uma obrigação. (Unesco, 4a Conferência dos Ministros da Educação)87

Recordemos que as publicações das instituições internacionais com frequência estendem os direitos humanos – que não são definidos em parte alguma – aos direitos sociais: direito à habitação, ao trabalho, à alimentação etc.

É revoltante a pouca importância que se dá à apresentação objetiva dos fatos, quando, seis linhas antes, os autores diziam:

> No mais das vezes, um tal orientação ["que tende ao fortalecimento da cooperação, da concórdia e da paz internacionais ou à garantia dos direitos humanos" – não cognitiva, portanto] produz uma modificação e um enriquecimento dos conteúdos e das disciplinas tradicionais, disciplinas cuja atualização deveria ser assegurada mediante um esforço contínuo de pesquisa pedagógica e com base em uma utilização sistemática dos resultados das ciências sociais e humanas [particularmente a psicologia e a sociologia], a fim de reforçar o impacto pretendido. (Ibid.)
>
> Os trabalhos de revisão dos manuais escolares se multiplicam em escala nacional e bilateral; a atual atmosfera, de menor tensão, não permitiria avançar mais e pretender, para as disciplinas mais sensíveis, uma cooperação multilateral, capaz de definir orientações comuns no que tange aos programas e aos manuais escolares? (Unesco, 4a Conferência dos Ministros da Educação)88

Aprender a aprender

> As sociedades e, mais particularmente, suas instituições governamentais devem ser consideradas essencialmente como "sistemas aprendizes". As sociedades mais aptas a apresentar sucesso serão aquelas cuja capacidade de aprendizagem é alta: flexíveis, elas são capazes de antecipar e de compreender as mudanças, bem como de se adaptar a elas. Tais sociedades se beneficiam da participação ativa dos cidadãos no processo de aprendizagem. Ao longo dessa aprendizagem, a história deverá ser reescrita e reinterpretada. (Unesco)89
>
> Esse processo contínuo de alterações aplicava-se não somente a jornais, mas também a livros, periódicos, panfletos, cartazes, folhetos, filmes, registros sonoros, caricaturas, fotografias; era aplicado a toda espécie de literatura ou documentação que tivesse qualquer significado político ou ideológico. Dia a dia, e quase minuto a minuto, o passado era atualizado. Desta forma, era possível demonstrar, com prova documental, a correção de todas as profecias do Partido. Jamais permanecia no arquivo qualquer notícia, artigo ou opinião que entrasse em conflito com as necessidades do momento. Toda a história era um palimpsesto, raspado e reescrito tantas vezes quantas fossem necessárias. Em nenhum caso seria possível, uma vez feita a operação, que se provasse qualquer fraude. (Orwell, 1984)90

86Quatrième conférence des ministres de l'Education des états membres de la région Europe, Rapport final, Paris, Unesco, 1988, p. 17. (ED-88/MINEDEUROPE). Documento publicado naturalmente sem reservas acerca das opiniões expostas por seus autores.

87 Quatrième Conferência dos Ministros da Educação, Perspectives et tâches, Op.

cit., Unesco, p. 12. Grifo nosso.

88 3. Ibid., p. 16.

89 International symposium and round table, Qualities required of education today..., Op. cit., Unesco, p. 34. Notar-se-á, de passagem, que as razões pelas quais se deve “aprender a aprender” aparecem igualmente. Cria-se uma mentalidade privada de de qualquer referência estável, aberta à inovação, à mudança, ou seja, à simples moda, de maneira que, a essa nova mentalidade, a mera noção de verdade seja algo estranho e, por isso mesmo, facilmente manipulável.

90 G. Orwell, 1984, Folio, Galimard, p. 62.

CAPÍTULO VIII
OS IUFMS

A formação dos professores

Os objetivos precedentes são muito ambiciosos e requerem dos professores uma formação em Psicopedagogia. Na França, os IUFMS foram criados explicitamente para esse fim. Assim, o decreto de 18 de outubro de 1991,[91] que fixa as modalidades do recrutamento dos alunos dos IUFMS, estipula que:

> Numa primeira etapa da prova [de francês], o candidato fará a síntese de textos e documentos relativos à aquisição e ao ensino da língua francesa e deve resolver uma questão de Gramática ou de vocabulário; numa segunda etapa, ele analisará e criticará documentos pedagógicos relativos a esse ensino na escola primária. [...]
>
> Numa primeira etapa da prova [de Matemática], o candidato analisará situações [!] ou resolverá problemas; numa segunda etapa, ele analisará e criticará documentos pedagógicos relativos ao ensino da Matemática na escola primária. [...]
>
> [O concurso externo compreende uma] prova oral [de admissão], permitindo ao candidato:
>
> - demonstrar sua aptidão para articular seus conhecimentos, sua capacidade de reflexão e sua experiência no domínio da Educação: Filosofia da Educação, desenvolvimento fisiológico e psicológico das crianças e dos adolescentes, abordagem psicológica e sociológica dos processos de aprendizagem e da vida na escola e na sociedade [...]
>
> Cada uma dessas provas [do segundo concurso interno] possibilita verificar se o candidato avalia corretamente as abordagens didáticas e os procedimentos pedagógicos relativos ao ensino, na escola primária, da disciplina da prova, e se ele domina os conhecimentos científicos necessários.
>
> A prova consiste na análise de documentos pedagógicos relativos a questões que necessariamente fazem referência aos conteúdos ensinados pela escola primária no âmbito de cada disciplina.

Os IUFMS franceses integram, portanto, um projeto mundial de formação de professores sustentado por pedagogias ativas e que visa a modificar profundamente o papel da escola:

> Como já se pode pressentir, a promoção dos novos conteúdos (know-

how, valores, atitudes, concepção do mundo) e a sua integração nos planos de estudos implicam uma revisão vasta e profunda do sistema educacional, já que isso afeta, a um só tempo, as estruturas, a formação de professores, as atitudes e as mentalidades. (Unesco)92

O aperfeiçoamento da formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, a revisão dos manuais [mais particularmente de história] e a produção de novos materiais e de publicações pedagógicas auxiliares, interdisciplinares e atualizados, são de uma importância crucial em se tratando de inculcar nos alunos os valores e princípios enunciados na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos do homem e às Liberdades Fundamentais adotada pela Unesco em 1974 [em seu período abertamente pró-comunista]. Importa que os professores de todas as matérias recebam uma formação que os torne aptos a proceder segundo uma abordagem humanista. (Unesco, 4ª Conferência dos Ministros da Educação)93

Não é possível – não mais – pensar em estender os programas de educação multicultural a todas as crianças se o conjunto do corpo docente não receber uma sólida formação teórica sobre os problemas levantados pelas interações entre culturas diferentes, o que implica estudos em Filosofia, em Antropologia Cultural, em Linguística, em Sociologia da Educação e em Psicologia do Conhecimento. Não basta demonstrar que a educação bilíngue ou os cursos de L1 e L2 são, sob certas condições, eficazes; também é preciso que as escolas comuns – e não somente as escolas experimentais ou de vanguarda – disponham de equipamentos, de recursos, de meios que lhes permitirão atender a essas condições. (OCDE)94

A formação deve permitir que os estudantes tomem consciência de seus próprios comportamentos e valores. É preciso incitá-los a analisar e a modificar estes na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal. ...

Seria necessário que a formação aprimorasse a aptidão dos estudantes para incutir uma inteligência internacional em seus alunos e prepará-los para trabalhar numa sociedade multicultural. (Conselho da Europa)95

Os problemas se colocariam então em termos de conteúdo e de método, insistindo-se particularmente nas maneiras de influenciar as atitudes e os julgamentos dos alunos-professores. (Conselho da Europa)96

[A] reflexão [se apoia] nas características de um programa de formação pedagógica cujo objetivo é preparar o futuro professor para exercer sua profissão em uma escola cada vez mais multicultural. (Conselho da Europa)97

Esse contexto, contudo, cria um espaço privilegiado no qual se pode lutar contra esses elementos negativos, acelerar as iniciativas em curso no campo da educação para uma sociedade multicultural, incluindo aquelas que tangem à formação dos professores e se baseiam no pluralismo cultural e na equiparação das oportunidades. (Conselho da Europa)98

Todos, dos diretores e administradores aos empregados de escritório e os demais não docentes, têm necessidade de uma reciclagem [no que

> concerne ao interculturalismo]. Esse grupo empregou, em seguida, um certo número de estratégias visando a vencer a resistência à mudança, e propôs modelos de programas de formação de pessoal. (Conselho da Europa)99

A formação de pessoal docente pretende igualmente abri-los às inovações permanentes em matéria de Pedagogia e conteúdos educativos e fazer deles agentes dóceis de políticas educativas cada vez mais revolucionárias:

> Quaisquer que sejam as mudanças visadas nos sistemas educacionais, haverá sempre a necessidade da estreita cooperação dos professores para preparar e executar essas reformas e inovações. A contribuição e a aceitação, por parte dos professores, dessas mudanças são uma condição necessária para sua difusão e eficácia. Tornou-se evidente que a formação dos professores deveria ter laços mais estreitos e mais bem organizados com a pesquisa educacional [tramadas na França por meio dos IUFM], a concepção dos currículos e a produção de materiais pedagógicos de tal modo que, ao longo de suas carreiras, possam os professores ser parte ativa no processo complexo graças ao qual as inovações pedagógicas vêm à luz (mesmo no modesto nível da prática do ensino) e se difundem.100

Abordamos ainda o tema da formação contínua dos professores, dos diretores e outros profissionais de ensino dos sistemas educacionais. Em nada diferindo do tema dos IUFMS e já tendo sido por nós encontrado várias vezes, trataremos rapidamente do assunto: o doutrinamento e a manipulação devem tornar-se permanentes e não se limitar à formação inicial.

> A introdução, nos programas, dos temas de educação com vocação internacional, a elaboração de manuais escolares e guias sobre esses temas para os professores são mencionados por muitos países. Essas atividades são sustentadas por toda uma série de pesquisas – de que participam as universidades – e por seminários e colóquios de especialistas. Numerosos países mencionam o seu interesse pelas publicações das Nações Unidas e da Unesco sobre esses temas. A reciclagem para preparar os professores para essas novas tarefas é uma preocupação comum a muitos Estados. (Unesco)101

Pedagogias ativas e manipulações psicológicas nas salas de aula

No término de sua formação, os professores devem ensinar o novo curriculum com a ajuda de pedagogias ativas. Escondendo-se atrás dos direitos humanos, cuja definição eles se furtam a dar – direitos que, estendidos, dissimulam as reivindicações comunistas –, os psicopedagogos querem inculcar em seus alunos uma mentalidade coletivista:

> Ao procurar formatar as atitudes de seus alunos, os professores confrontam-se com uma das tarefas mais difíceis. Quais são os métodos de ensino mais adequados para conduzir ao sucesso? O ponto fundamental cabe à

escola, que deve colocar em prática o que ela prega. Segundo as palavras da compilação de sugestões da Unesco, o ensino dos direitos humanos deve andar a par da prática quotidiana dos direitos e dos deveres na vida quotidiana. Assim, a atmosfera de uma escola deve ser aquela de uma comunidade na qual todos os indivíduos recebam o mesmo tratamento. Os princípios dos direitos do homem devem ser visíveis na organização e na conduta da escola, nos métodos utilizados nas salas de aula, nas relações entre os professores e os seus alunos e entre os próprios professores, assim como em sua contribuição para o bem-estar de toda a comunidade extraescolar.102

As atividades práticas [pedagogias ativas] são mais eficazes que o ensino passivo, com os alunos colados às carteiras, sobretudo se há nos alunos um manifesto interesse pela comunidade local. Se uma atividade desse tipo não for possível, devem ser recomendadas atividades de substituição tais como o jogo e a simulação [dramatização]. Assim, a formatação das atitudes e a aquisição de know-how tornam-se indissociáveis dos métodos de ensino utilizados. (Conselho da Europa)103

Os conselhos de um grupo de pares podem ser propostos pelo psicólogo escolar, em lugar de uma intervenção preventiva. Os valores podem ser transmitidos graças aos novos meios de comunicar. Os valores não são transmitidos pelo estudante quando são impostos, mas sim quando experimentados e apreciados na vida quotidiana. Entre os novos meios de comunicar valores há, por exemplo, a dramatização e o trabalho em grupo onde os valores podem ser apresentados ao estudante de uma maneira mais experimental e mais compreensível. (Unesco)104

Pesquisas realizadas com alunos pertencentes a um extenso leque de países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento mostraram que, em geral, os ensinamentos recebidos na escola têm pouca influência sobre as crenças anteriores. Os alunos podem seguir com sucesso os ensinamentos dispensados pelo sistema educacional e obter seus diplomas sem, contudo, relacionar esses ensinamentos com suas ideias anteriores nem considerá-los úteis ou necessários para guiar a sua vida quotidiana.

A importância do envolvimento das ideias anteriores do aluno no processo educacional está agora em vias de se tornar mais amplamente aceita. Ao invés de ser ignoradas, essas ideias são cada vez mais consideradas como recursos para o ensino. Além disso, o próprio ensino é concebido com o intuito de mudar as crenças do aluno e desenvolver modos alternativos de compreensão das situações.

Além do reconhecimento da importância do envolvimento dos conhecimentos e crenças anteriores do aluno, essa nova perspectiva sobre o ensino insiste igualmente sobre a centralidade do aprendiz no processo do ensino. A maior parte dos ensinamentos, para serem assimilados, exigem indivíduos que tenham fortes motivações para aprender e que sejam ativamente envolvidos, física e/ou mentalmente, no tratamento de informações. Sob tais condições, os ensinamentos podem reorganizar as ideias dos alunos e agir sobre elas.

> O reconhecimento da centralidade da responsabilidade dos alunos em seu próprio ensino orienta a reforma que conduz a ambientes de ensino mais abertos e mais flexíveis, no âmbito da escola e no da formação permanente. Tais ambientes de ensino enfatizam as seguintes características:
>
> - Dar aos alunos a possibilidade de negociar e de fixar os próprios objetivos [engajamento];
>
> - Fornecer acesso flexível e aberto aos recursos;
>
> - Insistir mais sobre os ensinos experimentais;
>
> - Utilizar nos programas de aprendizagem novas tecnologias e outros recursos de maneira interativa e não "transmissiva" [clássica];
>
> - Fornecer possibilidades de esclarecer ideias e perspectivas novas e alternativas, bem como refletir sobre isso (quer essa atividade se dê individualmente ou em grupo, por meio de discussões e debates) [clarificação dos valores];
>
> - Insistir mais na ação como resultado dos ensinamentos (isto é, opor o que os jovens podem fazer ao que eles podem conhecer);
>
> A adoção dessas características nas escolas e nas salas de aula, assim como nos outros ambientes de ensino, exigirá grandes mudanças em nosso pensamento e em nossas práticas educativas.
>
> Percebemos, durante programas de educação de adultos em relação à saúde e ao desenvolvimento agrícola, que as ideias anteriores das pessoas devem ser tratadas seriamente e que é necessária uma abordagem do ensino mais orientada para a ação/objetivo [behaviorismo]. Percebe-se que a maior parte das ideias das pessoas, assim como as práticas que se estendem por toda uma vida, não serão modificadas ao se lhes inculcar um novo saber. A experiência prova que, para ocorrer uma mudança, as crenças precisam ser reveladas e reconhecidas, e que as mudanças têm mais chances de se produzir quando as pessoas estão envolvidas nos programas de ação nos quais tarefas são empreendidas. (Unesco)105

Essa última citação, de importância **capital**, revela os objetivos reais da **pedagogia centrada no aluno** ("centramento" no aluno).

Um projeto mundial

Os IUFMS franceses integram, portanto, um projeto mundial, tal como o mostraram as citações precedentes, e em particular aquelas extraídas da Declaração mundial sobre a educação para todos:

> A fim de resolvê-los, cabe a nós não somente reconhecer a interdependência dos diversos setores de nossa economia e de nossa vida cotidiana, mas também admitir a necessidade de adotar novas abordagens e novas atitudes. A sociedade futura deve poder contar com seu sistema educacional para os inculcar, se quisermos encontrar soluções válidas para

> esses múltiplos problemas. Ao mesmo tempo, é necessário que compreendamos que esses problemas não são somente interdisciplinares, mas também internacionais e que eles não podem, portanto, ser resolvidos em nível nacional. (Unesco. 4ª Conferência dos Ministros da Educação)106
>
> As iniciativas de formação [de professores] em nível exclusiva e meramente nacional não bastam: não podem dar suficiente impulso para a compreensão internacional desejada pela Unesco tanto no domínio da Pedagogia como no da ética e dos direitos humanos. (Unesco)107
>
> O ponto mais importante é que deveria haver um currículo universal, internacional e padrão, estabelecido sob os auspícios das Nações Unidas. Em particular, esse currículo padrão deveria ser difundido a partir das séries de manuais escolares padronizados elaborados sob os auspícios da Nações Unidas. [...]
>
> Isso prova ainda a necessidade de séries de manuais internacionais padronizados e de um currículo internacional padrão ensinado pelos professores que receberam uma formação padronizada.
>
> [...]
>
> Enquanto uma geração não tiver recebido os ensinamentos de um currículo internacional padrão, todos raciocinarão segundo os velhos esquemas mentais que, por fim, são fatais para a humanidade. Assim, desejamos receber a anuência voluntária dos diferentes parceiros da educação, famílias, organizações profissionais, associações religiosas e culturais, administrações e exército. Para o bem de todos, desejamos receber seu apoio na internacionalização e padronização da educação. (Unesco)108

Esperamos, portanto, que o Comitê Nacional do Ensino Católico seja levado a reconsiderar os acordos que estabeleceu com o governo, os quais entregam a formação dos professores do ensino privado aos IUFMS. Quem sabe chegue a questionar também a "tradição de inovações pedagógicas" do ensino católico, que seu secretário geral de então, o padre Cloupet, defendia durante as assembleias nacionais em maio de 1993.

---

91 J.O. de 20 de outubro de 1991, p. 13.770 sq.

92 S. Rassekh, G. Vaideanu, Les contenus de l'éducation, Op. cit., p. 15.

93 Quarta conferência dos ministros da Educação, Rapport final, Op. cit., p. 16.

94 OCDE/CERI, L'école et les cultures, Op. cit., p. 85.

95 Seminário europeu de professores/docentes, Londres, 20-25 de março de 1989, L'éducation interculturelle, Rapport, Estrasburgo, Conselho da Europa, 1989, p. 8 [DECS/EGT (89) 13].

96 La formation interculturelle des enseignants, Op. cit., Conselho da Europa, p. 4.

97 Ibid., p. 5. Palavras do Chanceler C. G. Andren reproduzidas pelo autor.

98 Ibid., p. 21.

99 Ibid., p. 36.

100 J. C. Pauvert, Op. cit., p. 9. O autor cita aqui: Unesco, Medium-Term Plan (1977-1982), Paris, Unesco, 1977, 5506-9. Destaque do autor.

101 Quarta conferência dos ministros da Educação, Perspectives et tâches, Op. cit., Unesco, p. 10.

102 Unesco, Suggestions on teaching about human rights, Paris, Unesco, 1968, p. 19.

103 Derek Heater, Human rights education in schools, Op. cit., Conselho da Europa, p. 20.

104 International symposium and round table, Qualities required of education today…, Op. cit., Unesco, p. 15.

105 Ibid., p. 26; destacamos.

106 Quarta conferência dos ministros da Educação, Relatório Final, Op. Cit., Unesco, Anexo 2, p. 12.

107 F. Best, Op. Cit., p. 11.

108 International symposium and round table, Qualities required of education today…, Unesco, p. 40 e 42.

CAPÍTULO IX
A DESCENTRALIZAÇÃO

Numerosas vozes se elevaram, tanto na direita como na esquerda, para pregar a descentralização ou a desconcentração do sistema educacional francês. Os pontos principais desta reforma são os seguintes:

◆ conceder autonomia aos chefes de estabelecimento;

◆ descentralizar para permitir a participação das coletividades territoriais e dos agentes econômicos;

◆ dotar os professores de uma maior confiança.

Esses princípios podem parecer salutares e capazes de contribuir para a melhoria da situação do sistema educacional francês, embora não expliquem por que o atual sistema centralizado bruscamente deixou de parecer satisfatório, pouco após o início da revolução pedagógica. No entanto, é preciso considerar as circunstâncias de sua aplicação; em particular não poderiam ser negligenciadas a influência das Ciências da Educação e das pedagogias ativas, por um lado, e a das instituições internacionais, por outro lado.

As instituições internacionais competentes em matéria de educação (Conselho da Europa, Unesco e OCDE) trabalham desde há muitos anos em colaboração estreita com os numerosos ministérios da Educação, e em particular com o ministério francês. Com a ajuda da proximidade geográfica, os funcionários franceses intervêm frequentemente na qualidade de experts junto a tais instituições. Existe, desse modo, um consenso profundo entre todas as administrações nacionais – mais particularmente a francesa – e internacionais.

Não podemos, pois, negligenciar o peso dessas últimas em um projeto de reforma nacional, ainda mais quando o tratado de Maastricht (Art. 165, 3) estipula que “A Comunidade e os Estados membros favorecem a cooperação com os países terceiros e as organizações internacionais competentes em matéria de educação, e em particular com o Conselho da Europa”. Ora, estas instituições que trabalham desde há muitos anos sobre o tema da descentralização desnaturam profundamente os objetivos desta.[109]

A implementação da reforma pedagógica

Como já o vimos, a reforma pedagógica que ocorre atualmente em numerosos países quer substituir os ensinamentos clássicos e cognitivos por um ensino “multidimensional e não cognitivo” que toque em todos os componentes da personalidade: ético, afetivo, social, cívico, político, estético, psicológico. Trata-se de esvaziar os ensinamentos de seus conteúdos (cognitivos) para substituí-los por um doutrinamento criptocomunista e globalista, que vise a modificar os valores, as atitudes e os

comportamentos. Essas reformas pedagógicas doravante gozam de um amplo consenso entre os dirigentes da Educação Nacional e são veiculadas pelos IUFMS,[110] o INRP,[111] o CNDP,[112] os CRDP[113] e os profissionais das ciências da educação com o acordo tácito da FEN. Falta, no entanto, a aceitação do conjunto da sociedade e do corpo docente, o qual, até o momento, sempre opôs uma resistência passiva, mas determinada, a toda tentativa que tende a esvaziar o ensino de seu conteúdo. A descentralização é o instrumento pelo qual isso é alcançado, criando-se uma dinâmica de grupo em escala escolar e comunal, utilizando-se da psicologia do engajamento e das técnicas de manipulação clássicas.

O "projeto de escola" permite a aplicação concreta dessas ideias no ensino primário. Todos as escolas são atualmente obrigadas a implementar tal projeto. Eis a definição dada a ele por uma publicação do Centro Regional de Documentação Pedagógica de Nantes:

> O projeto pedagógico engaja coletiva e individualmente os professores de uma escola, de um ciclo ou de um mesmo nível de ensino... Centra-se nos aprendizados e se refere aos textos oficiais. Seu campo de aplicação se estende para além da sala de aula, na escola, e mesmo [para além] de seu ambiente próximo ou distante. [...]
>
> O projeto educacional engaja tanto os professores quanto os não professores da comunidade educacional. Não diz respeito apenas ao aluno, mas à criança enquanto indivíduo, cuja melhor inserção possível na escola e na sociedade é visada através da abertura para uma maior responsabilidade e autonomia... Seu campo de aplicação se amplia para uma rede mais ou menos estendida em torno da escola.
>
> O projeto de escola permite a realização dos objetivos nacionais em contextos específicos: compreende tanto os projetos pedagógicos definidos pelos professores quanto os projetos educacionais que congregam todos os parceiros da escola.[114]

A autonomia dos diretores escolares

Como todo o "pessoal multiplicador", os diretores escolares são objeto de grande atenção por parte dos poderes públicos franceses[115] ou internacionais; o Conselho da Europa lhes consagrou vários estudos. As conclusões são sempre as mesmas: é preciso conceder autonomia aos diretores escolares para que eles possam agir. Mas os funcionários franceses e internacionais dão um sentido bem particular a essa proposição. Para eles, o diretor é o **agente de mudança** (change agent) por excelência, que deve utilizar sua "habilidade" psicológica e sua ciência de manipulações de grupo para fazer a equipe de professores aceitar as reformas pedagógicas descritas anteriormente, as quais de outro modo ela recusar-se-ia sempre a aplicar. Concebe-se, pois, facilmente que o diretor da escola deva dispor de uma grande autonomia para adaptar sua política aos particulares embaraços locais que encontre. Por outro lado, conceder autonomia ao diretor o envolve na reforma; participando nela ativamente, ele se encontra em uma situação psicológica que não lhe permite se opor, criticar o que ele mesmo foi levado a fazer passo a passo, pé na porta após pé na porta.

Torna-se evidente a partir dos estudos de casos que um dos principais obstáculos para a inovação é a resistência à mudança, particularmente da parte daqueles que têm por missão implementar o projeto no meio escolar. Alguns fazem notar que a inovação tropeça nas tendências conservadoras da coletividade; isso não impede que, em cada grupo – pais ou professores –, alguns sejam sempre favoráveis a uma mudança positiva, e o apoio de uns servirá para compensar as reações negativas de outros. É preciso igualmente contar com as forças internas extremamente poderosas que guiam cada um de nós e que nos impelem a resistir à mudança. Os sentimentos diferentes experimentados pelos partidários e adversários da inovação podem frequentemente ser fonte de conflitos no interior da própria escola.

Disso deriva a necessidade de os diretores, conselheiros e inspetores conhecerem e dominarem melhor esses fenômenos a fim de poder ajudar o corpo docente a superar tais obstáculos, por exemplo, colocando em evidência seus sentimentos e relações. É preciso que os diretores aprendam, particularmente, a tratar tais situações com habilidade e delicadeza, para reforçar no seio da equipe docente (e outros professores e parceiros) o espírito de cooperação e o sentimento de um objetivo comum a ser atingido [dinâmica de grupo]. Os trabalhos de pesquisa mostram claramente que os diretores desempenham um papel de todo importante com relação a isso, desde que estejam convencidos. (Conselho da Europa)116

Quando o diretor sabe como os professores mudam, quando conhece as causas de resistência à mudança, as condições propícias ao sucesso das mudanças e os postulados e variáveis ligados à mudança, pode-se considerar que ele – ou ela – está em boa posição para esforçar-se por introduzir as inovações em sua escola. É evidente que no princípio o diretor deverá utilizar-se concretamente de certas estratégias, métodos e medidas para ser eficaz.

Quando examinamos as estratégias e os métodos de um ponto de vista mais geral, podemos reter a tipologia das estratégias de inovação proposta por Chin e seus discípulos.117 Segundo essa tipologia, existem três tipos de estratégias:

a) estratégias coercitivas que dependem do acesso aos recursos políticos, jurídicos, administrativos e econômicos;

b) estratégias empírico-racionais baseadas no postulado de que o homem é racional e será sobretudo sensível às explicações e demonstrações lógicas;

c) estratégias normativas e reeducativas que suponham que toda inovação eficaz passe por uma mudança de atitudes, de relações, de valores e de competências e, portanto, pela ativação de forças no interior do sistema cliente. (Conselho da Europa)118

É evidente que as instituições internacionais trabalham principalmente, e mesmo exclusivamente, apoiadas nas estratégias do terceiro tipo, que são na verdade técnicas de manipulação psicológica.

Notemos, enfim, que o "projeto de escola" constitui um passo considerável em direção à autonomia dos diretores.

Conceder autonomia para dar confiança aos professores

O diretor escolar não pode, no entanto, malgrado toda sua "habilidade", garantir sozinho o sucesso das reformas. É preciso necessariamente envolver os professores, o que é possível na Educação nacional e alhures em virtude da descentralização na administração escolar (autonomia) que permite utilizar a dinâmica de grupo, a psicologia do engajamento, a interação e a negociação. Consegue-se assim a aceitação das "reformas pedagógicas" pelos professores, que esvaziam seus cursos de seu conteúdo acadêmico e o substituem por um ensino multidimensional e não cognitivo. Trata-se de um resultado notável, pois numerosas reformas da educação, na França ou no exterior, fracassaram por causa da oposição passiva dos professores que se recusavam a renunciar aos conteúdos acadêmicos. Novamente, partilha dessa perspectiva o "projeto de escola", que insiste no trabalho em equipe dos professores para criar uma dinâmica de grupo e engajá-los na política da escola. Eis algumas considerações bastante esclarecedoras do Conselho Europeu sobre esses pontos:

> Lembremos que, ao longo desse capítulo, as ideias centrais de interação e negociação devem estar presentes ao espírito. A inovação, para ser coroada de êxito, exige a participação ativa daqueles que são seus agentes, e mais amplamente de todos os que serão afetados por sua aplicação e suas consequências. [...]
>
> No anexo IV do presente relatório, o Professor R. Vanderberghe apresenta a noção de abordagem regressiva (backward mapping), na qual vê um meio de promover a participação dos interessados nas diversas etapas preparatórias à inovação. Em vez de partir do ponto de vista dos que têm poder de decisão na administração central, essa abordagem toma como base de partida a opinião daqueles que serão definitivamente chamados a traduzir a inovação em fatos. [...]
>
> Disso decorre que as iniciativas só terão chance de êxito caso todas as instâncias do sistema educacional não se contentem em "aceitar" as mudanças previstas, mas "se engajem" a dar prosseguimento a tais mudanças. De fato, é pouco provável que um simples assentimento seja suficiente para modificar os mecanismos no sentido desejado pela inovação. Por outro lado, se todas as partes se engajarem, pregarão em toda parte e em concerto a causa do novo programa.
>
> Vemos que uma coisa é aceitar, outra, se engajar: aquele que se engaja compreende e medita os princípios que guiarão a inovação, enquanto aquele que aceita restringe-se a endossar as proposições feitas, condição às vezes necessária à manutenção de seu emprego ou a uma promoção. (Conselho Europeu)[119]

A descentralização

Para os altos funcionários internacionais, a descentralização em escala regional ou comunal não deve somente permitir a interferência às coletividades territoriais e aos agentes econômicos. Ela visa fundamentalmente a criar, em escala nacional, um consenso

acerca das reformas pedagógicas descritas anteriormente, e de fato inaceitáveis, nelas envolvendo toda a sociedade. Ela tende igualmente a fazer da educação um dos **temas ideológicos unificadores da sociedade**, por isso mesmo suscetível de utilizações e desvios bem vastos. Trata-se, portanto, de uma manobra **totalitária**.

Concebemos então que também aqui haverá "resistências à mudança" e que será necessário mostrar "habilidade". Mais uma vez, tal resultado não pode ser obtido sem o comprometimento das pessoas envolvidas, e a psicologia do engajamento é novamente chamada a contribuir, mas desta vez na escala da coletividade local:

> Sendo complexas e variadas as necessidades educacionais fundamentais, fazem-se necessárias, a fim de satisfazê-las, estratégias e ações multissetoriais que estejam integradas no esforço de desenvolvimento global. Se quisermos que a educação fundamental seja novamente percebida como responsabilidade da sociedade inteira, muitos parceiros devem associar seus esforços aos que as autoridades do ensino, os professores e demais profissionais do ensino fazem para desenvolvê-la. Isso supõe que parceiros muito variados – família, professores, comunidades locais, empresas privadas [particularmente aquelas do setor da **informação** e da **comunicação**], organizações governamentais e não governamentais etc. – participem ativamente da planificação, gestão e avaliação das múltiplas formas de que se reveste a educação fundamental. (Declaração mundial)120

Eis alguns extratos do relatório final de um colóquio de alto nível organizado pela Unesco em Portugal que tratam da descentralização:

> O Colóquio trouxe à luz a necessidade de uma educação "multidimensional" que leve em consideração todos os aspectos do indivíduo em seu ambiente e não se limite somente ao inculcamento das competências cognitivas. Assegurar o sucesso de todos significa antes transformar o espírito dos sistemas de ensino que privilegiam a competição e seleção e então mudar os objetivos e critérios da avaliação dos alunos para evitar que um fracasso no exame conduza à exclusão social.
>
> A conclusão essencial desse relatório está na afirmação da necessidade de estratégias globais e interssetoriais que, sozinhas, permitam articular entre si as diferentes ações dos poderes públicos e envolver a coletividade inteira. A educação de todos não poderia ser senão um empreendimento de todos. Um tratamento do fracasso escolar pela abordagem unicamente pedagógica é insuficiente; convém coordenar ação educativa e ação social. (Unesco)121
>
> Na administração local das municipalidades (Portugal conta 275 conselhos reunindo numerosas comunas), uma equipe de animação colocada junto ao Presidente da municipalidade assegura, em ligação com todos os agentes da coletividade, a execução concreta das ações. Essa equipe pluridisciplinar, dirigida por um coordenador eleito, compreende, além de numerosos educadores-animadores pedagógicos (todos professores eleitos por seus colegas), **especialistas em Psicologia**, esportes e lazer [e haveria igualmente muito a dizer sobre os excessos que ocorrem nesses dois últimos domínios e seu papel na eliminação dos ensinamentos acadêmicos], saúde e

> trabalho social, um responsável administrativo, o inspetor da circunscrição e o representante das associações de pais de alunos. Encarregada de encontrar para cada caso soluções adaptadas às realidades locais, a equipe municipal é um poderoso aguilhão da dinamização das escolas. (Unesco)122
>
> A formação interna teve igualmente um grande papel ao longo do Programa. Os animadores pedagógicos do PIPSE são professores escolhidos entre seus pares, que receberam formação complementar em domínios tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a animação e a relação pedagógica, a **dinâmica de grupo**, a gestão de projeto ou a Informática. A ação desses animadores, e a dos **psicólogos** presentes nas equipes municipais, traduziu-se num apoio permanente aos professores e no desenvolvimento de práticas de autoformação contínua, individual ou em grupo, de preferência à prática tradicional de estágios. Trata-se aqui de um modelo de formação contínua pela interação entre profissionais, que **se distingue dos modelos centralizados ou inteiramente centrados na contribuição de especialistas**. (Unesco)123

Ter-se-á notado o papel dos psicólogos e a confissão cínica relacionada à dinâmica de grupo que permite exercer o controle social sobre os indivíduos, nesse caso os professores, por intermédio de seu grupo de pares. Aqui ainda, os "projetos de escola" franceses, que devem incluir os "parceiros locais da escola", inspiram-se nessa filosofia.

Descentralização e ensino não cognitivo

Em nosso país, a descentralização é defendida em particular por Louis Legrand, personalidade que teve influência considerável no sistema educacional francês. A citação seguinte, extraída de um de seus escritos, revela as ligações profundas e bastante importantes que existem entre descentralização e ensinos não cognitivos:

> Basil Bernstein destaca duas características desse sistema. Em primeiro lugar, a necessidade de um acordo ideológico entre os parceiros e o caráter explícito desse acordo [donde a criação dos IUFMS, destinados a assegurar esse "acordo ideológico" e aprofundá-lo]. No código seriado, a ideologia também existe, mas permanece implícita. No código integrado, os diferentes parceiros devem estar de acordo sobre as escolhas de valores explicitamente definidos. [Seria exagero falar aqui em ditadura ideológica e psicológica?]
>
> Por outro lado, se o código seriado, pelas normas impostas, pode convir a professores recém-chegados, não ocorre o mesmo com o código integrado. O funcionamento de um estabelecimento regido por esse código necessita de um considerável investimento temporal e afetivo, ou seja, de professores mais bem formados e mais entusiasmados por um ideal [inculcado nos IUFMS].
>
> Em matéria de ensino, a dialética centralização-descentralização tem, pois, uma importância considerável na medida em que se liga a concepções muito diferentes da educação e dos valores que esta implementa. Esses valores podem pertencer à personalidade de base de uma população e ser o fruto da história. Mas, como destaquei no início deste capítulo, essa escolha

de valor pode se tornar política na medida em que está explicitada e inscrita num projeto de sociedade. Desse ponto de vista, a centralização em matéria de educação liga-se a um corpo de doutrinas agrupado em torno de valores estreitamente ligados. Em primeiro lugar, a unidade nacional traduzindo-se pela universalidade da lei e das normas que ela veicula. Em segundo lugar, a justiça, na medida em que se presume que essa ordem aplicada a todos cria as condições de uma igualdade de oportunidades. O código seriado, com seus programas aplicáveis em qualquer lugar e seus exames impessoais válidos no conjunto do território nacional, emerge como a garantia de tal justiça. Liga-se enfim, e a contrário, ao valor do indivíduo, na medida em que essa justiça impessoal leva à competição, classificação segundo o mérito e desse mesmo modo à justificação da seleção. Essa ordem finalmente funda no nível do direito o 'elitismo republicano', produto do mérito individual e da justiça. Acrescentemos ainda a importância associada ao saber como instrumento de libertação do homem e penhor do progresso coletivo.

Por oposição, a descentralização liga-se durante a maior parte do tempo a outros valores, e privilegia o funcionamento em código integrado. Em primeiro lugar, a vivência relacional e a convivência. O que importa aqui não é um saber abstrato e universal e a competição pela excelência individual; mas um saber na vida em comum e partindo do reconhecimento positivo da diversidade. A tolerância intelectual do código seriado, que geralmente não é senão uma fachada que esconde o caráter imperativo da "razão", cede aqui o primeiro lugar a uma tolerância afetiva que põe em primeiro plano as qualidades "do coração". É por isso que a descentralização em matéria de educação liga-se a uma outra sensibilidade relativa à 'justiça'. Esta, sempre presente, não é mais impessoal. Leva em conta as condições sociais da aprendizagem; é sensível às 'deficiência sociais', procura compensá-las com técnicas de apoio que não são somente intelectuais, mas também afetivas e nas quais a heterogeneidade dos grupos não é senão um aspecto.

É por isso que a escola nessas condições deve abrir-se ao meio e à família, primeiro lugar de socialização. O professor não é mais o representante de uma disciplina: é também o 'tutor', o auxílio afetivo à disposição, laço vivente entre a família e a escola.

Compreende-se então por que a escolha de uma política educacional em matéria de centralização ou de descentralização liga-se estreitamente à ideologia conforme foi dito no capítulo II.124



Alguns terão julgado as considerações precedentes demasiado teóricas, e fadadas ao fracasso as técnicas que elas preconizam. É preciso também insistir no fato de que os procedimentos das instituições internacionais descritos anteriormente são fruto de muitos decênios de trabalho e de que foram longamente testados e aperfeiçoados por equipes de psicólogos, pedagogos e especialistas em ciências humanas. São o resultado de um "progresso científico", também aplicado com sucesso no campo da administração de empresas. Seria então de todo ilusório esquivar-se do problema fechando os olhos,

querendo acreditar que não darão os resultados previstos. A título de exemplo, assinalemos que as técnicas de descentralização foram experimentadas na China e em Portugal, onde verdadeiramente **revolucionaram** o sistema educacional.

As técnicas anteriormente descritas, fruto da cooperação pedagógica mundial, são difundidas por instituições internacionais. São veiculadas na França por dirigentes da Educação nacional, pelos IUFM, INRP, CNDP, CRDP e pelos profissionais de Ciências da Educação. Se o sistema francês viesse a ser descentralizado, conforme está em questão, as técnicas seriam então naturalmente adotadas no conjunto do território sem que ninguém se lhes pudesse opor. Importa convencer-se também de que o problema subsiste, certamente de modo menos intenso, no sistema centralizado atual.

Se a análise acima pode parecer um tanto quanto surpreendente, com a maior parte dos temas evocados não tendo sido ainda objeto de debate público, é contudo confirmada explicitamente por Antoine Prost, autor do relatório ao ministro da Educação sobre Os liceus e seus estudos125 e antigo conselheiro do sr. Rocard, que escreveu recentemente:126 "É preciso **descentralizar**, certamente, mas de modo mais radical ainda: no nível d**as escolas**, e não no das regiões. É o único modo de permitir que a instituição escolar resolva a questão **pedagógica**". Vindo de um socialista expert em matéria de Educação, que sabia, ao escrever essas linhas, que seu partido perderia o poder, uma confissão de tais dimensões merece ser longamente meditada.

---

109 Tratado da União Europeia, assinado a 7 de Fevereiro de 1992 na cidade holandesa de Maastricht. Considera-se 'países terceiros' aqueles que não são membros da União Europeia – N do T.

110 IUFM – Instituto Universitário de Formação de Mestres.

111 INRP – Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica.

112 CNDP – Centro Nacional de Documentação Pedagógica.

113 CRDP – Centro Regional de Documentação Pedagógica.

114 G. Faucon, Guida de l'instituteur e du professeur d'école, Paris, Centre régional de documentation pédagogique de Nantes, Hachette, 1991, p. 10.

115 Bulletin officiel du ministère de l'Éducation national de 4, 18 e 25 de junho de 1992 e 16 de julho de 1992.

116 Projet nº 8 du CDCC, L'innovation dans l'enseignement primaire, Rapport final, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, p.54 [CDCC (88) 13 et DCES/EGT (87) 23]. Rapport publié sans réserve sur les opinions exposées par ses auteurs et qui reflète – un accord sur chaque point important et sur les options présentées de l'ensemble des membres du groupe de projet (p. 2). Sublinhado no texto.

117 Chin et al., General strategies in affecting changes in human systems, in W. Bennis et al. (editors), The planning of change, New York, Holt, 1969.

118 32e séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe, Donaueschingen, 23-28 juin 1986, Le rôle du chef d'établissement dans l'innovation à l'école primaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987, p. 13. Rapport publié sans réserve sur les opinions exposées par ses auteurs [DECS/EGT (86) 72-F].

119 L'innovation dans l'enseignement primaire, Op. cit., p. 44 sq. Sublinhado no

texto.

120 WCEFA, Declaração mundial sobre a educação para todos, Op. cit., Quadro de ação, Art. 11, p. 5. Destacamos.

121 Colóquio Réussir à l'école, Op. cit., Unesco, p. 3.

122 Ibid., p. 19. Destacamos.

123 Ibid., p. 23. Destacamos.

124 L. Legrand, Les politiques de l'éducation, Paris, PUF, 1988, p. 62.

125 A. Prost, Les lycées et leurs études. Au seuil du XXIe siècle, Paris, ministère de l'Education nationale, Service information, 1983.

126La Revue des deux Mondes, Set. 92, p. 20. Negrito nosso.

CAPÍTULO X
A AVALIAÇÃO E A INFORMATIZAÇÃO
DO SISTEMA EDUCACIONAL MUNDIAL

Com o ensino se "aperfeiçoando", a avaliação dos estudantes deve ser igualmente modificada. Em detrimento do acadêmico e do cognitivo, o ensino torna-se desde já "multidimensional" e incumbido, por isso mesmo, de todos os componentes da personalidade: ético, afetivo, social, político, estético, psicológico... Estes são os domínios que precisam ser prioritariamente contemplados pelas políticas de avaliação **internacionais** planificadas em escala mundial. Assim, nos Estados Unidos, já se avalia o **civismo** das crianças. Também a França está resolutamente engajada nesse sentido, e, assim, dentre as disposições relativas aos alunos às quais os professores tiveram de dar cumprimento, pela primeira vez, em 1992, encontram-se: "Assumir responsabilidades nos níveis da classe e da escola", "Conhecer diversos aspectos do patrimônio cultural, a existência de outras civilizações e de outras culturas",127 "Afirmar sua escolhas e seus gostos estéticos: explicitá-los e partilhá-los", "Identificar alguns dos grandes problemas do mundo, mostrar-se sensível a essas questões".128

Mas, além da legítima inquietação que semelhante iniciativa pode suscitar, não se pode esquecer que a avaliação visa fundamentalmente a interiorizar os valores, as atitudes e os comportamentos desejados pelos governantes:

> Será interessante examinar o conteúdo e os termos dos indicadores de performance à medida que eles se propagam de um sistema de ensino a outro. Os professores ensinarão para responder às exigências do sistema de avaliação e os alunos, conformemente, aprenderão. Assim, é de importância primordial que os dispositivos de avaliação, de acompanhamento e de controle público do funcionamento do sistema reflitam plenamente as reformas dos programas e da pedagogia que se deseja implementar. (OCDE)129

Os Estados Unidos

Exporemos inicialmente a situação do sistema educacional norte-americano, que está, no que concerne a essa reforma, alguns anos à nossa frente. Trata-se, convém insistir, de fatos provados, bem estabelecidos, e não de projetos:

◆ Um número crescente, e já significativo, de alunos do primário são submetidos a testes psicológicos destinados a determinar tanto seus perfis psicológicos como suas disposições psicológicas.

◆ Esses testes permitem, da mesma forma, determinar a disposição dos pais, refletidas por aquelas percebidas nas crianças. Permitem também, mediante a comparação

entre o início e o fim do ano escolar, avaliar a influência dos professores.

◆ Conforme os resultados que apresentem em tais testes, os alunos são assim submetidos a "cursos" especiais, baseados em livros e filmes concebidos por psicólogos e destinados a modificar seu comportamento de acordo com as técnicas elaboradas pelos behavioristas. O behaviorismo é uma escola de Psicologia que concebe o homem como um tipo de máquina, à qual basta introduzir os inputs corretos – em particular a educação – para obter os "corretos" outputs. Tais cursos especiais não são senão manipulação psicológica, de resto nociva, destinada a "desencorajar a transmissão de certas atitudes aprendidas com os pais".130 Trata-se, portanto, de utilizar "a educação como instrumento para condicionar a vontade do povo".131

◆ Mencionemos de passagem que, segundo as teorias behavioristas, o nível escolar desejado deve ser o da "competência mínima". Isso se traduz, de fato, numa baixa catastrófica do nível escolar: após essas reformas, o número de iletrados norte-americanos passou de 18 a 25 milhões em poucos anos. Desde então, o governo não mais forneceu estatísticas...

◆ Os resultados dos testes psicológicos estão alocados numa única base de dados informatizada que concentra todas as informações referentes aos Estados Unidos.

◆ Os organismos norte-americanos envolvidos tencionam ligar essa base de dados a outras similares existentes no mundo. As organizações internacionais não opõem, naturalmente, qualquer obstáculo a isso.

◆ Tudo isso foi feito sem que o povo norte-americano fosse informado e só foi descoberto de modo fortuito.

As organizações internacionais

A política norte-americana de avaliação e de informatização faz parte de um processo mundial. Assim, já em 1982, podia-se ler em uma publicação "preparada para o Gabinete Internacional de Educação" da Unesco:

> No domínio afetivo, não se dispõe ainda [1982] de uma taxonomia satisfatória. Na maior parte das pesquisas, só se retém afinal o que diz respeito às atitudes, enquanto a avaliação destas permanece via de regra bastante rudimentar. Os importantes trabalhos de J. Raven sobre o assunto não produziram ecos profundos.
>
> Quanto ao domínio psicomotor, a situação é ainda menos satisfatória. Surpreende ainda mais o fato de que existam trabalhos parciais de grande precisão mas que, até onde sabemos, jamais foram coordenados ou articulados a fim de formar o esperado instrumento tanto da avaliação quanto da construção de currículos [...] [Veremos ainda que desde então essa lacuna foi preenchida.]
>
> Uma nova tendência [1982] de pesquisa em matéria de aquisições mínimas é exemplificada pelos trabalhos de J. Raven, que, pela primeira vez, parece-nos, levanta o problema das chaves do saber-ser ou, se preferir, da aprendizagem essencial no domínio afetivo. [...]

Stufflebeam distingue sete domínios primários [nos quais se deve proceder à avaliação]: intelectual, afetivo, psíquico, moral, estético, profissional e social; ele se posiciona claramente, assim, no nível dos valores. [...]

Por competências entendem-se os conhecimentos, os saberes, os saber-ser ou, de modo mais geral, os comportamentos dos quais o estudante deve adquirir o domínio. Essas competências são definidas a partir de uma concepção explícita do papel a cumprir [behaviorismo]; elas são avaliadas em termos que permitem a avaliação dos comportamentos do estudante em relação a competências determinadas. [...]

Há também divergências quanto à dimensão dos módulos [nos quais o ensino deve estar submetido à avaliação]. Ora, a dimensão dos módulos representa um aspecto capital em um sistema que busca universalizar-se, no interior de um sistema ou de um subsistema educativo particular, a princípio, e, depois, entre sistemas regionais, nacionais, e mesmo, a seguir, internacionais. [...]

Uma vez que toda pesquisa científica comporta uma avaliação, quantitativa e/ou qualitativa, não deve causar surpresa que tal domínio [o da avaliação] se beneficie de modo especial do crescente desenvolvimento da pesquisa em Educação em geral, bem como das imensas possibilidades abertas pela informática. [...]

Assinalemos, por fim, que o primeiro banco internacional de questões é atualmente implementado pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA). [...]

Os testes sob medida: rumo à individualização dos testes

Esse novo passo adiante, de uma importância considerável, é tornado possível graças à existência de bancos de questões e pelo acelerado desenvolvimento da informática.

O princípio geral é o seguinte: um indivíduo entra em interação com um banco de questões por meio de um terminal; seu nível aproximativo de aptidões e de conhecimentos é avaliado por um teste de entrada. [...]

Segundo Carroll, o teste sob medida **não traz progresso significativo** para a avaliação das aptidões **intelectuais**. Com acerto, ele nota "que o procedimento é há tempos utilizado em testes individuais como a escala de Binet".132

Por outro lado, fica cada vez mais evidente que essa técnica pode ser de muito proveito para a prática educacional, sobretudo para:

– a avaliação formativa (diagnóstica);

– a avaliação somativa;

– a construção praticamente instantânea, pelos mestres, de testes adaptados às suas lições em um dado momento e para **determinados alunos;**

– a autoavaliação. [...]

[Vimos que a avaliação formativa – da qual o autor nos dá uma definição restrita, definição que a denominação mesma contradiz – e a autoavaliação constituem poderosos meios de interiorização de valores e atitudes.]

De 1966 a 1973, uma vistoria realizada em seis disciplinas e atividades (leitura, inglês ou francês como segunda língua, ciências, **civismo**, análise de textos) envolveu 22 países e reuniu 150 milhões de informações. [...]

Além disso, a experiência operacional adquirida em matéria de vistorias normativas e a constituição, em diversos países, de equipes especializadas na matéria, abriram caminho à "pilotagem" (monitoring) sistemática dos sistemas escolares. Trata-se de organizar vistorias permanentes, ou recorrentes, permitindo estabelecer em que medida os objetivos colocados são atingidos e, assim, obter uma avaliação permanente, ou quase permanente, das necessidades.

Atualmente, a realização mais completa nesse âmbito é a da National Assessment of Educational Progress (NAEP), nos Estados Unidos. A NAEP empreendeu uma pesquisa nacional centrada nos conhecimentos, nas habilidades e nas **atitudes** dos jovens norte-americanos nos principais domínios da aprendizagem escolar. [...]

Concretamente falando, os objetivos buscados são: [...]

3. Realizar sondagens particulares acerca de certos aspectos das performances escolares. Por exemplo, no que concerne à compreensão da leitura ou às habilidades a serem adquiridas para fazer face às necessidades vitais essenciais, para estudar os hábitos de consumo etc.

4. Reunir dados, analisá-los e redigir a seu propósito relatórios destinados a vários públicos [...]

5. Encorajar e prestar assistência às pesquisas que se apoiam nos dados reunidos pelo NAEP, esperando que as conclusões desses estudos venham a ser úteis tanto àqueles que devem tomar decisões em matéria de educação como aos executores [...]

Atualmente, a avaliação é feita [pelo NAEP] para quatro faixas etárias (9 anos, 13 anos, 17 anos e **adultos entre 26 e 35 anos**). Até o momento, dez disciplinas e atividades foram objeto de avaliação: as ciências, a expressão escrita, o **civismo**, a compreensão da leitura, a Literatura, a Música, a História, a Geografia, as matemáticas, a formação profissional e a educação artística [...]

Na psicometria propriamente dita, os progressos são também expressivos. [...] Mais concretamente, e em comparação com as antigas técnicas de correção de respostas adivinhadas, o sistema de autoavaliação dos graus de certeza da resposta dada, levado ao estado operacional por Leclercq, fornece não somente uma solução satisfatória a um problema há anos mal resolvido, mas abre, ainda, perspectivas educativas consideráveis. (Unesco)[133]

Os extratos precedentes constam de uma publicação de 1982. De lá para cá, a informatização do sistema educacional mundial foi planificada. O Plano de ação adotado

durante a Conferência mundial sobre a educação para todos – ainda que evitando cuidadosamente a palavra informatização – estipula que:

> Em todos os países, os serviços e procedimentos técnicos de coleta, de processamento e de análise de dados sobre educação fundamental podem ser melhorados a bem de sua utilidade. [...] Desde que se compreende a importância dessas aquisições [de dados], faz-se necessário elaborar sistemas que possibilitem a avaliação da performance de **cada um dos estudantes** e dos mecanismos de formação, ou aperfeiçoar, visando a esse fim, os sistemas já existentes. Os dados provenientes da avaliação dos processos e resultados deveriam constituir a base de um sistema **integrado** de informação sobre a gestão da educação fundamental. (Declaração mundial)134

Segundo o glossário fornecido pelo Documento de referência da Conferência mundial sobre a educação para todos,135 "**educação básica** se refere à educação cujo objetivo é suprir as necessidades educacionais básicas". Por outro lado, de acordo com o mesmo glossário, "**Necessidades educacionais básicas** referem-se aos conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários à sobrevivência das pessoas, à melhoria de sua qualidade de vida e à continuidade de seu aprendizado".

O leitor haverá notado que não se trata de simples estatísticas – que, referindo-se à psicologia dos alunos, seriam já bastante inquietantes –, mas sim de dados individuais relativos "a cada um dos estudantes". Esses dados devem ser reunidos em escala internacional:

> São numerosas as atividades que os países podem exercer conjuntamente, em apoio aos esforços que realizam em âmbito nacional para implementar seus planos de ação em favor da educação básica. [...] Essa forma de colaboração regional [quer dizer, continental, segundo a terminologia das instituições internacionais] parece particularmente apropriada aos seis domínios [...] (II) o aperfeiçoamento da coleta e da análise de informação. (Declaração mundial)136

Para que esses projetos não terminem como letra morta, o Plano de ação prevê uma colaboração internacional destinada a ajudar os países mais pobres:

> O apoio internacional poderia prover a formação e o desenvolvimento institucional nos domínios da coleta de dados, da análise e da pesquisa; da inovação tecnológica e dos métodos pedagógicos. Tal apoio poderia ainda facilitar a implementação de sistemas de gestão informatizados. (Declaração mundial)137
>
> As instituições multilaterais e bilaterais deveriam se empenhar em apoiar [financeiramente], desde que instadas pelos governos, as iniciativas de caráter prioritário empreendidas, principalmente em nível nacional [...], em setores como os seguintes:
>
> a) Elaboração de planos de ação multissetoriais, nacionais e infranacionais, ou a atualização dos planos já existentes [...] desde os inícios dos anos noventa. Muitos países em desenvolvimento têm necessidade tanto

> de ajuda financeira quanto de auxílio técnico, particularmente para a coleta e a análise de dados e para a organização de consultas internas. (Declaração mundial)138

A coleta de dados tem, portanto, a mais alta prioridade (a) em um plano de oito itens (a-h).

A Europa

A Europa seguiu docilmente essas recomendações, adotando uma "Resolução do Conselho e dos Ministros de Educação reunidos no Conselho [de] 25 de novembro de 1991, a respeito da pesquisa e das estatísticas em matéria de educação na Comunidade Europeia":

> O Conselho das Comunidades Europeias e os ministros de Educação, reunidos no Conselho:
>
> constatam a necessidade de uma base sólida de informações, de estatísticas adequadas e de pesquisas comparativas, com o fim de aprofundar a cooperação em matéria de educação que foi por eles instituída mediante a Resolução de 9 de fevereiro de 1976;
>
> considerando que, para tal fim, seria indicado:
>
> [...]
>
> - intensificar os esforços para estabelecer estatísticas adequadas e **comparáveis** sobre educação no âmbito da Comunidade Europeia;
>
> [...]
>
> considerando a pesquisa em matéria educação já realizada não somente em nível nacional, mas também as que foram empreendidas pelas organizações internacionais e europeias, tanto governamentais como não governamentais:
>
> estimulam uma difusão mais vasta, na Europa, dos resultados dos projetos de pesquisa no nível de Estados-membros e no nível da Comunidade, assim como entre as organizações internacionais e as europeias, sobre temas de interesse para a política de educação dos Estados e destacando os domínios prioritários para a cooperação;
>
> [...]
>
> estimulam a continuidade e o aperfeiçoamento da atuação dos serviços da Comissão, especialmente da Eurostat, em estreita colaboração com os serviços dos Estados-membros, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Onde a existência de estatísticas permitisse, essa ação poderia ser consagrada particularmente ao estudo dos indicadores e à coleta de estatísticas que destaquem os domínios prioritários para a cooperação em matéria de educação. (Grifo nosso)

As pesquisas aludidas pela resolução supracitada são decerto menos perigosas que

a posse dos dados individuais. Não obstante, é preciso considerar que elas constituem um primeiro passo rumo ao estabelecimento de arquivos individualizados e que, além disso, elas permitem determinar a média dos perfis psicológicos e diferenciar a pedagogia de acordo com as regiões, os liceus e mesmo as classes. A pedagogia centrada no aluno não é senão a última etapa.

A rede europeia de bancos de dados sobre a educação é igualmente mencionada:

> A cooperação europeia entre operadores de bancos de dados sobre a educação e a formação foi consolidada pela criação, em 1988, da Associação Europeia para o Desenvolvimento dos Bancos de Dados sobre a Formação e a Educação (EUDAT), relacionando entre si os operadores de bancos de dados nacionais. Em 1989, um sistema experimental de acesso direto a diversos bancos nacionais de dados consagrados à formação (cursos e qualificação) foi criado mediante o aporte de um CD-ROM, intitulado "ROMEO". Ele foi objeto de uma demonstração durante a conferência sobre "A Europa e suas competências". (Comissão das Comunidades Europeias)139

A Comissão das Comunidades Europeias "apoia o desenvolvimento"140 desse sistema.

A França

Isso tudo pode parecer meio irreal; a mesma situação, contudo, está em vias de se estabelecer na França, com a introdução, não de estatísticas, mas de dados individuais. Vejamos, como exemplo, o que indica uma publicação oficial do Ministério da Educação Nacional, prefaciado por Lionel Jospin, ao final do ano de 1991:

> - avaliações de iniciativa local ou regional efetuadas sobretudo a partir de bancos de dados elaborados nos níveis acadêmico e departamental, se existentes, ou daqueles bancos que atingem progressivamente o nível nacional mediante grupos de trabalho que associam os responsáveis, os pesquisadores e os executores.141

Assim, desde o fim do ano escolar de 1991-1992, os professores tiveram de responder a 160 questões para cada aluno. Entre essas questões, a primeiras diziam respeito às **atitudes** da criança, ou seja, à sua psicologia e à sua inserção social, avaliadas de acordo com critérios socialistas e globalistas. Notemos, além disso, que o acento das novas diretivas para o ensino primário recai fortemente sobre a socialização das crianças. Eis algumas das informações que os professores devem atualmente fornecer por cada aluno do terceiro ciclo do primário. Constatar-se-á a importância dada ao ensino não cognitivo e multidimensional e à socialização:

> Competências transversais [não cognitivas e multidimensionais]:
>
> Aquisição da autonomia; aprendizado da vida social;
>
> – conhecer e exercer as responsabilidades pessoais;
>
> – enunciar regras;

– identificar alguns importantes problemas mundiais; manifestar sensibilidade em vista de tais problemas;

– demonstrar criatividade, inventividade, curiosidade;

– afirmar suas escolhas e seus gostos estéticos: explicitá-los e compartilhá-los;

[...]

Competências de ordem disciplinar:

[...]

Educação Cívica;

– conhecer os deveres e direitos das crianças, do homem e do cidadão;

– conhecer o funcionamento de uma associação, de uma cooperativa;

– conhecer as instituições políticas da França e uma instituição internacional;

– conhecer um importante serviço público;

[...]

Educação artística;

– educação musical;

[...]

– analisar e codificar os elementos sonoros;

– realizar produções pessoais ou coletivas;

[...]

Artes plásticas

[...]

– encontrar regras de organização

[...]

– conhecer aspectos do conjunto de procedimentos do artista;

– expor seu próprio conjunto de procedimentos;

Educação física e esportiva [...]

Assumir diferentes papéis:

– de organizador;

– de jogador;

– de árbitro;

Conhecer a aplicar as regras:

– de prática esportiva;

– de atividades de expressão.142

Lembremos que tais ensinamentos não-cognitivos e sociais se fazem em

detrimento da formação intelectual, com vinte por cento das pessoas abaixo dos 25 anos não alcançando o domínio da leitura e da escrita. Assim, as gerações futuras são privadas dos instrumentos intelectuais que lhes teriam permitido dominar, sem dificuldades, e em seu devido tempo, as questões abordadas no ensino não cognitivo. Além disso, elas poderiam tê-lo realizado com toda independência de espírito, livres para formar elas mesmas uma opinião sem sofrer uma doutrinação precoce. Pois nem todos têm, necessariamente, a mesma opinião que o governo sobre os "importantes problemas do mundo", os "direitos da criança", as "instituições internacionais" e o movimento associativo, para não falar no domínio artístico, onde a passagem de Jack Lang está viva na lembrança de todos. Estamos, com isso, autorizados a pensar que, ultrapassado certo limite, já não se trata da socialização das crianças, mas sim da coletivização dos espíritos?

Aplicando a política preconizada pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, o Ministério da Educação Nacional[143] implementou igualmente a avaliação do alunos no segundo ano do liceu:

> Domínios avaliados:
>
> – as disciplinas concernentes ao ingresso no segundo ano – geral ou tecnológico – do liceu são: Francês, Matemática, História-geografia, 1ª língua viva (limitada ao francês e ao alemão em 1992). [Ibid.]
>
> – é importante que um trabalho de explicação seja conduzido junto [aos alunos] e que eles encontrem aí uma forma de autoavaliação, contribuindo, assim, a lhes fazer tomar consciência de suas forças e de suas fragilidades, bem como a incitá-los a uma primeira reflexão sobre seu projeto de formação; [Ibid.]
>
> – o tratamento dos dados oriundos da avaliação será realizado pelos próprios professores: para esse efeito, prevê-se o desenvolvimento de um sistema informatizado colocado à disposição de cada liceu, o que permitirá a construção de "perfis" dos alunos (no que tange às competências avaliadas), "perfis" de classe, a constituição de grupos de alunos com afinidade de perfil, e permitirá, enfim, para a escola, dispor do conjunto das divisões do segundo ano. [Ibid.]
>
> – os resultados permanecerão de conhecimento somente da classe e da escola; tanto em nível nacional como acadêmico, não ocorrerá o fornecimento dessas informações (exaustivamente ou por amostragem). [Ibid.]

Um ano mais tarde, em março de 1993,[144] foram publicados dois textos relativos à avaliação em CE2[145] e 6e[146], bem como sobre a "ampliação do banco de instrumentos de avaliação para o primário e o ciclo de observação dos colégios". Nota-se aí uma evolução significativa:

> Como se havia previsto inicialmente, decidiu-se, em concordância com a direção das escolas, estender a elaboração desses instrumentos de avaliação a outras disciplinas (História, Geografia, **educação cívica, Biologia** [à Bioética, enfim], ciências físicas e Tecnologia. (Grifo nosso)

> Enfim, uma vez que o êxito da operação depende de condições técnicas – principalmente das disposições implementadas a fim de favorecer sua utilização pelos professores –, a facilitação do cálculo continuará sendo auxiliada mediante a disposição do programa CASIMIR 2, aperfeiçoado em alguns detalhes, de acordo com as observações e propostas realizadas por vós a esse respeito. Isso deve permitir a coleta, o processamento, a análise e o aproveitamento dos resultados em Língua Francesa e Matemática, de modo separado ou conjunto, a fim de efetuar cruzamentos entre as duas disciplinas. (Ibid.)
>
> Esses resultados serão estabelecidos à base de **amostragens representativas em nível nacional** das escolas que possuem alunos nos níveis considerados. A realização das amostragens será realizada ao final de setembro; será conveniente, portanto, que o conjunto dos estabelecimentos públicos e privados, ligados a vossa academia, sejam informados sobre a necessidade de conservar os cadernos dos alunos após a restituição dos resultados às famílias; em tempo conveniente, serão dadas instruções às instituições de pesquisa para o envio dos cadernos ao DEP; tais cadernos deverão ser restituídos aos estabelecimentos após a coleta informatizada de dados. (Ibid. – grifo nosso)

Assim, pôde-se notar a introdução, em um espaço de um ano, da avaliação em Educação Cívica e o "fornecimento sistemático de informações" em nível nacional. Naturalmente, as etapas ulteriores da generalização do sistema são a sua extensão ao ensino não cognitivo, já iniciada mediante a avaliação no domínio da educação cívica, e a constituição de uma rede informatizada abrangendo todos os computadores dos estabelecimentos escolares. Além disso, busca-se desenvolver a avaliação, até torná-la permanente. Ora, sabe-se que ela constitui – sobretudo na forma da autoavaliação – uma técnica poderosa de interiorização de valores e de atitudes.

> [As ferramentas de avaliação] deveriam também permitir o desenvolvimento, em nosso sistema educacional, além das operações pontuais de avaliação das aquisições dos alunos ao início dos anos referentes ao CE2, ao 6e e ao 2e,[147] de uma verdadeira cultura de avaliação. A culminância desse processo poderia decerto evitar a repetição sob sua forma atual de operações pontuais. (Ibid.)
>
> Para permitir a implementação de um modo de utilização mais flexível e capaz de progressos, temos estudado a possibilidade de colocar esses instrumentos à disposição dos professores, valendo-nos das novas tecnologias. (Ibid.)
>
> Nascidas da vontade comum da Direção de Avaliação e Prospectiva e da direção das Escolas, esses instrumentos são destinados a auxiliar os professores no acompanhamento do aprendizado de seus alunos, bem como a esclarecer suas escolhas e suas estratégias pedagógicas. (Ibid.)

Um outro documento, publicado em 1992, trazia o seguinte em seu prefácio, assinado pelo diretor de Avaliação e Prospectiva e pelo diretor das escolas:

> A disponibilização, aos professores, dos instrumentos de avaliação é uma das missões confiadas à Direção de Avaliação e Prospectiva.
>
> Ela tem por objetivo o desenvolvimento em nosso sistema educacional, além das operações pontuais sobre as aquisições dos alunos, de uma verdadeira cultura de avaliação.
>
> A criação de um **banco de instrumentos** de avaliação, destinado aos profissionais das escolas **maternais** [!] e **elementares**, inscreve-se nessa política.
>
> Limitada **por enquanto** em seu campo, visto que tem visado somente à Língua Francesa e à Matemática, e porque não pretende ser exaustiva em seu modo de apresentação, uma vez que se acha impresso sobre o suporte tradicional do papel, esse banco, não obstante, é visto desde já como uma útil ferramenta, **ainda que esteja, é claro, em aperfeiçoamento**.148

Em termos de psicologia social, tal modo de proceder equivale a um "pé na porta". Por outro lado, concebe-se sem dificuldade que a avaliação do ensino de nível maternal não dirá respeito aos ensinos acadêmicos, mas principalmente à Psicologia, à afetividade e à inserção social das crianças.

A introdução de uma cultura de avaliação permanente – que permitirá que se evite a repetição de operações pontuais –, de um modo de utilização flexível e evolutivo dos instrumentos de avaliação, não pode se dar sem que os estabelecimentos tenham acesso a "novas tecnologias". Com essa estrutura já informatizada, obviamente se deverá dispor as informações em redes a fim de permitir o seu acesso a partir de um único banco informatizado de instrumentos de avaliação. Atualmente, a cada professor é atribuído, pelo Ministério da Educação, um número de identificação, secreto, que deve servir de chave informática para o acesso a essa rede.149 Pode-se temer, com razão, que os dados das avaliações, estendidos ao ensino não cognitivo, como a educação cívica, sejam em breve acessíveis mediante essa rede informática única. Bastará, então, apenas estocá-los em um banco de dados único, tal como já acontece nos Estados Unidos. O absurdo de recolher por duas vezes os dados, primeiro em nível dos estabelecimentos escolares e, depois, em nível nacional, a partir de amostragens, não poderia subsistir por muito tempo. Os especialistas em Ciências Humanas e Sociais terão em mãos um temível instrumento para o estudo e a modificação dos comportamentos. Um artigo publicado por Le Figaro (7 de outubro de 1992), intitulado Os estudantes registrados em fichas, só pode fazer crescer esse receio:

> Fichar os estudantes do colégio e os do liceu é uma das preocupações de Jack Lang, que, para esse fim, lançou uma vasta operação experimental em diversos estabelecimentos de ensino. Mas o extremado ministro da Educação, no calor da ação, parece não haver respeitado a legislação em vigor. [...]
>
> Oficialmente, o objetivo alegado pelo ministro, a fim de justificar a instituição desses arquivos informatizados **centralizados**, seria a realização de estatísticas demográficas e **sociais** que poderiam, em seguida, por exemplo, ser **cruzados** com os **resultados escolares** [particularmente, não cognitivos]. [...]

> O Ministério da Educação Nacional, nesse episódio, dá mostras de uma curiosa obstinação: "O processo ingressou em sua última etapa", escreveu um reitor a seus diretores e supervisores. "Trata-se de um ato essencial, e se faz necessário que todos os estabelecimentos produzam, em tempo útil, os dados referentes à escolaridade, de acordo com a forma requerida". Outro há que chega ao ponto de ameaçar seus subordinados: "Os senhores não procederam ao trabalho de construção da base de dados dos alunos... Assim, ficam obrigados a produzi-la no prazo mais breve: o desatendimento dessa demanda causará um tal dano à academia inteira, que hei de me ver na obrigação de entregar um relatório a respeito à administração central, apesar das consequências que daí resultarão para os senhores mesmos". [...]
>
> O fichamento progride, as informações confidenciais circulam, enquanto a CNIL (Commission informatique et libertés) ainda não recebeu o dossier completo da demanda de homologação do Ministério da Educação Nacional. [...] Em poucas palavras, a experiência atual não tem base legal alguma. [...] Quais são as verdadeiras razões, imperiosas e secretas, desse fichamento de alunos? (Grifo nosso)

Como acreditar, vendo o segredo que os envolve, que os testes precedentes – inclusive Educação Cívica – não deverão aproximar-se dessas bases de dados? Como acreditar que os testes psicológicos, desde já difundidos pelo Instituto Nacional da Pesquisa Pedagógica, não serão logo informatizados e utilizados em grande escala? Um desses testes, publicado em uma obra dedicada à avaliação formativa,[150] é interpretado segundo o diagrama de análise apresentado mais adiante.

Lembremos que, se permitem determinar o perfil psicológico do indivíduo, os testes psicológicos permitem igualmente a sua modificação e a interiorização, pelo sujeito avaliado, dos valores desejados:

> Não é gratuitamente que muitos dirigentes gostam de evocar o caráter "formador" da avaliação, e também não é sem motivo que o apelo aos profissionais da psicologia personalista (uso de testes...) tem sido imperioso.[151]

A página 521 e seguintes da obra de Peretti, já citada, que se referem a outro teste psicológico, contêm alguns parágrafos que convém citar:

> O método das configurações é uma extensão do método Q. Do ponto de vista teórico, como o método Q. de Stephenson, ele centra-se na subjetividade do indivíduo. Entretanto, ela se fundamenta sobre uma ampliação da noção de eu (self), indo além da concepção mais fenomênica (Stephenson-Rogers). O método das configurações visa, por um lado, as partes conscientes do eu, as diferentes imagens do eu, mas atenta igualmente às partes mais ou menos inconscientes que constituem as tensões do eu, suas ansiedades e os mecanismos de defesa em face delas. [...]
>
> O método das configurações tem por objetivo, nesse caso, desvendar tanto o eu do indivíduo como o seu eu grupal. Isso fornece a possibilidade de apreender, com um mesmo instrumento, numerosas variáveis ligadas ao eu de

um indivíduo bem como a entidade grupal manifestada pelas forças dinâmicas do grupo. [...]

O instrumento M.I.P.G. pode ser utilizado:

1) para avaliar a mudança produzida por uma intervenção em um grupo. [...]

O método das configurações é aqui aplicado à pesquisa do eu dos professores. Tem por objetivo evidenciar e compreender o eu profissional dos professores enquanto entidade multidimensional, incluídas aí as relações conscientes e as inconscientes do indivíduo, consigo mesmo, e aquelas com outras pessoas que intervêm em seu ambiente profissional. [...]

O instrumento M.I.S.P.E. pode ser utilizado:

[...]

4) Para avaliar as mudanças ocorridas ao longo de um período de formação dos professores. Os testes são realizados no início e no final da formação.

5) Para avaliar, em Psicopatologia, os efeitos de uma terapia a que esteja submetido o professor.

---

127 Ministério da Educação Nacional, Direção das escolas, livreto escolar individual concernente ao Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2, 1992.

128 Ministério da Educação Nacional, Direção das escolas, livreto escolar individual concernente ao Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 3, 1992.

129 OCDE/CERI, La réforme des programmes, Op. cit., p. 55.

130 Beverly K. Eakman, Educating for the New World Order, Portland, Oregon, USA, Halcyon House, 1991, p. 31.

131 Ibid., p. 224.

132 J.C. Carroll, Measurement of intellectual abilities, In P. Suppes ed., Impact of research in education, Washington D.C., National Academy of Education, 1978, p. 47.

133 De Landsheere, La recherché expérimentale en éducation, Paris, Unesco, Delachaux & Niestlé, 1982, p. 53-73; destacamos. A Unesco renova no prefácio “seus vívidos agradecimentos à Gilbert De Landsheere pela cortesia com a qual ele respondeu à (seu) pedido, assegurando, de qualquer maneira, o lançamento desta nova coleção” e assinala, como de hábito, que “as ideias e as opiniões expressas nesta obra são as do autor e não refletem necessariamente os pontos de vista da Unesco” (p. 4) que financia, no entanto, a difusão daquelas.

134 WCEFA, Déclaration mondiale sur l’éducation pour tous, Op. cit., Cadre d’action, p. 11; destacamos.

135 Op. cit.

136 Ibid., p. 17.

137 Ibid., p. 19.

138 Ibid., p. 20.

139Activités de la Commission des communautés européennes dans les domains de l'éducation, de la formation et de la politique de la jeunesse em 1989, rapportées pour la Commission des communautés européennes, Task Force ressources humaines, éducation, formation et jeneusse par l'Unité européenne d'EURYDICE, Bruxelles, Commission des communautés européennes, Task Force ressources humaines, éducation, formation et jeneusse, juin 1990. (TFRH/134/91-FR). p. 65.

140 Commission of the European communities, Report on the activities of the Commission of the European communities in the field of education, training and youth during 1990 (presented by the Commission), Bruxelles, Commission des communautés européennes, 24 janvier 1992 [SEC(91) 2409 final], p. 88.

141 Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, Direction des écoles, Les cycles à l'école primaire, Paris, Hachette, CNDP, 1991, p. 20.

142 Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, [livret scolaire individual concernant le] Cycle des approfondissements, cycle 3, 1992.

143 Bulletin official du ministère de l'Education nationale (BO) du 23 janvier 1992, p. 10 e 11.

144 BO du 11 mars 1993, p. 876 sq.

145 Corresponde à 3ª série do Ensino Fundamental.

146 6ª série do Ensino Fundamental.

147 1º ano do Ensino Médio (antigo secundário).

148 Ministère de l' Education nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction des écoles, Aide à l'évaluation des élèves, Cycle des apprentissages premiers, 1992. Destacamos. Ver, igualmente, o BO de 16 jun. 1994 que relatou a avaliação no primário em matéria de "educação da pessoa e do cidadão".

149 BO du 10 septembre 1992; BO du 13 mai 1993, p. 1.609.

150 Sob direção de André de Peretti, Recuil d' instruments et de processus d'évaluation formative, Paris, INPR, 1980, Tomo I, p. 194. Onde se encontrará muitos outros testes psicológicos.

151 Beauvois et Joule, Soumission et ideologies, Op. cit., p. 176.

CAPÍTULO XI
A EUROPA

A OCDE, o Conselho da Europa e a Unesco não dispõem, no momento, de nenhum poder executivo. Veremos que, não obstante, sua influência é real e que ela se exerce sobre as instâncias governamentais de nosso país. A Europa sofre também essa influência:

> Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho de 14 de Dezembro de 1989
>
> Relativa à luta contra o insucesso escolar
>
> O Conselho e os Ministros da Educação aqui reunidos,
>
> [...]
>
> conscientes de que o desenvolvimento da dimensão multicultural nos sistemas educacionais permitiria lutar mais eficazmente contra o insucesso escolar;
>
> [...]
>
> Adotam a seguinte resolução:
>
> 1. Os Estados-membros, no âmbito das respectivas políticas educacionais e das suas estruturas institucionais, esforçar-se-ão por combater o insucesso escolar de forma intensiva e por orientar as suas ações numa das direções a seguir especificadas:
>
> [...]
>
> 1.3. Reforçar a escolaridade pré-primária, que contribui, especialmente entre as crianças dos meios desfavorecidos, para uma melhor escolaridade posterior [socialização precoce];
>
> 1.4. Adaptar o funcionamento do sistema escolar, nomeadamente através:
>
> – da renovação dos conteúdos, materiais de apoio e métodos de ensino e de avaliação,
>
> – da aplicação de pedagogias diferenciadas,
>
> [...]
>
> – da redução das rupturas estruturais ou funcionais, mediante:
>
> • a descompartimentação e a interdisciplinaridade [ensino não-cognitivo];

> • a continuidade educativa de um ano para o outro, de um ciclo para o seguinte [pedagogia centrada no aluno];
>
> – da aplicação de modalidades de ajuda individualizadas (apoio, assistência tutorial) [idem];
>
> – da diversificação das formas de distinção, de nível equivalente, no final da escolaridade obrigatória ou de um curso secundário e dos percursos que levam à obtenção das certidões correspondentes,
>
> – do trabalho em equipe dos profissionais do ensino,
>
> – de uma melhor formação inicial e contínua desses profissionais do ensino, bem como de apoio de caráter geral para o desempenho da sua missão,
>
> [...]
>
> – do desenvolvimento do ensino das línguas e culturas das crianças de origem comunitária ou estrangeira;
>
> 1.5. Reforçar:
>
> – a tomada em consideração, por parte da escola, do contexto cultural, social e econômico,
>
> – a abertura da escola à comunidade externa,
>
> – a articulação com os meios socioprofissionais;
>
> 1.6. Organizar a complementaridade entre ação escolar e ação circum-escolar, tendo especialmente em conta os fatores que condicionam os resultados escolares (saúde, família, desportos, lazer);
>
> [...]
>
> 1.10. Implementar ou reforçar uma formação específica das pessoas envolvidas, quer pertençam ou não ao sistema educacional.[152]

As citações que se seguirão provêm de um texto[153] originado da própria Comissão das Comunidades Europeias. Ele é destinado "ao Conselho e [aos] ministros de Educação [que] solicitaram à Comissão, o quanto antes possível, a apresentação de proposições para uma nova etapa de cooperação concreta em nível comunitário" (p. 1). Esse texto, portanto, reflete com fidelidade o parecer da Comissão e nos esclarece acerca de sua política educacional.

A Comissão se posiciona desde a perspectiva de uma integração europeia dos sistemas educativos, prelúdio de uma integração mundial:

> Em certo número de Estados-membros, novas orientações ou reformas do ensino secundário, algumas em grande escala, estão em preparação ou já em vigor para fazer face aos desafios dos anos noventa. Dentro de uma perspectiva de construção da Europa, é crucial que essas reformas ocorram mediante uma articulação com a evolução de outras partes da Comunidade.

Uma intensificação da troca de experiências e da interação entre os Estados-membros faz-se indispensável para uma mútua tomada de consciência acerca dos impactos que suas novas políticas podem ter sobre a Comunidade e sobre o futuro dos jovens e para contribuir na elaboração de um quadro comum europeu, no qual devem evoluir as políticas nacionais. (p.3)

O objetivo perseguido é, naturalmente, a "mudança":

> A adaptação da educação à evolução do contexto econômico e social e das necessidades individuais vê-se travada pela falta de capacidade dos sistemas para gerar e estimular a inovação e a mudança. A gestão, o financiamento e o estímulo à inovação no sistema escolar devem tornar-se prioridade política de primeira ordem. As condições para a mudança devem ser criadas, e mesmo acompanhadas de um reconhecimento concreto, para encorajar – no terreno dos estabelecimentos escolares e entre os professores – o comprometimento com a inovação e o aprendizado de como geri-la. Um modo importante de alcançar tal objetivo consiste em garantir maior autonomia [descentralização] e flexibilidade, a fim de se capacitar os estabelecimentos a responder à evolução das necessidades. É indispensável sensibilizar e formar os diretores e professores a fim de os motivar e preparar para a tomada de tal iniciativa e para a responsabilidade por um trabalho assim inovador. Importa ainda reforçar o papel que os inspetores, conselheiros pedagógicos e outros serviços podem desempenhar para o estímulo e apoio desse processo nas escolas. As ações de tipo plano-piloto ou zona de inovação educacional deveriam ser utilizadas de modo mais sistemático, como instrumentos de desenvolvimento e de aplicação da inovação. (p. 3 sq.)

A formação continuada dos professores tem um lugar importante nesse projeto:

> A mudança nos estabelecimentos escolares passa pelos professores, e a formação continuada tem um papel-chave na preparação deles. Em geral, a formação continuada propõe aos professores que aprofundem a sua disciplina ou a sua didática, mas raramente lhes oferece a possibilidade de desenvolver, sobre o plano individual ou no nível do seu estabelecimento, as capacidades necessárias para gerir a inovação e consolidar novas responsabilidades. Na maior parte dos sistemas educacionais, a participação em atividades de formação continuada é facultativa [!] para os professores e oferecida por organismos externos ao estabelecimento escolar. A ação comunitária nesse domínio deveria, por conseguinte, estimular e reforçar medidas que permitissem:
>
> – partir das necessidades e dos objetivos de desenvolvimento do estabelecimento escolar para a ação de formação, apoiando-se sobre o próprio estabelecimento e envolvendo, quanto possível, o conjunto dos profissionais de ensino;
>
> – incentivar os estabelecimentos escolares a uma autoanálise, visando ao conhecimento de suas necessidades de formação, e atribuir-lhes a responsabilidade de implementar os seus próprios programas de formação,

valorizando, nesse âmbito, o papel da ação inovadora como experiência formadora [dinâmica de grupo em escala institucional]; [...]

– invocar sistematicamente o potencial de formação oferecido pela cooperação entre os estabelecimentos escolares e o seu ambiente socioeconômico, por exemplo, no âmbito de estágios, de visitas ou de destacamentos junto a empresas [engajamento da coletividade e ensinos não cognitivos];

– estimular novas formas de concertação entre os professores de um mesmo estabelecimento para introduzir uma maior flexibilidade na aplicação dos programas e para explorar todo o potencial de ação inovadora (p. 6 sq.).

Aqui, a "inovação" pedagógica visa ainda a aumentar o campo dos ensinos não cognitivos:

A futura ação comunitária neste domínio deveria, portanto, incentivar um recurso maior e mais diversificado a novas ações, do tipo da experimentada no Programa Transição, para permitir uma melhor resposta, no ensino secundário, às necessidades dos jovens em situação de fracasso escolar ou com dificuldades. Nesta perspectiva, conviria:

– reexaminar as disposições que orientam os programas escolares e os métodos pedagógicos, e adaptá-las de maneira diferenciada, de acordo com o nível dos alunos;

– utilizar mais sistematicamente as situações pedagógicas extraescolares para reforçar a motivação e desenvolver as capacidades pessoais dos jovens;

– aperfeiçoar os métodos de avaliação e de certificação a fim de validar um leque mais diversificado de aquisições, de experiências e de capacidades independentemente do nível dos alunos (p. 9).

Nesta perspectiva, a Comissão propõe que o Programa a estabelecer, com base no sucesso do segundo Programa Transição, constitua também um plano [...] de apoio às intervenções destinadas a desenvolver a cooperação intercultural nas zonas de população pluriétnicas (p. 1 sq.).

Por último, queremos mencionar estas palavras que tomam todo o seu sentido na perspectiva destes ensinos multidimensionais, um verdadeiro controle psicológico dos indivíduos:

Observa-se igualmente uma expectativa crescente perante as escolas, no sentido de que preservem o contato com os alunos e assegurem uma continuidade aos que abandonam a escola ao final da escolaridade obrigatória e arriscam não avançar em sua formação.

A ação comunitária deveria, por conseguinte, ajudar os Estados-membros a apoiar os estabelecimentos escolares a fim de lhes permitir [...] implementar um dispositivo de acompanhamento dos jovens que arriscam não prosseguir sua formação para além da escolaridade obrigatória (p. 10).

O Parlamento Europeu não tem nenhum poder legislativo real. Os documentos que publica, porém, são reveladores da influência das concepções psicopedagógicas sobre as instituições europeias. A resolução[154] que vamos agora citar – de 15 de maio de 1992 – tem sido adotada recentemente:

> Resolução […]
>
> O Parlamento europeu,
>
> […]
>
> considerando que cada cidadão deve, ao longo de sua vida, ter a possibilidade de obter uma educação e de adquirir uma formação profissional necessária para desenvolver-se tanto na sua vida profissional como na sua vida privada,
>
> […]
>
> considerando que o interesse dos pais é capital para o desenvolvimento escolar da criança, a política em matéria de educação e os sistemas de ensino devem essencialmente visar a implicar os pais na educação das suas crianças [para reduzir a sua "resistência à mudança"].
>
> […]
>
> solicita à Comissão e os Estados-membros, tendo em conta o desenvolvimento do fenômeno multicultural na Europa comunitária, o prosseguimento e a intensificação de sua ação em prol da integração dos migrantes (crianças e adolescentes) no âmbito do ensino e na sociedade em geral, respeitando igualmente a sua língua de origem e a sua diversidade cultural [esta contradição aparente deve ser aumentada];
>
> […]
>
> recomenda que se promova a ideia da escola europeia que fornece um ensino bilíngue ou multilíngue dado por professores que ensinam na sua língua materna;
>
> solicita que os professores e formadores em todos os níveis sejam devidamente preparados e instruídos sobre o plano didático e participem regularmente de reciclagens […]; que é urgente reconsiderar cuidadosamente a responsabilidade dos professores e/ou formadores relativamente às gerações mais jovens;
>
> […]
>
> solicita que a Comissão, quando da preparação deste programa [destinado "a incorporar a dimensão comunitária no ensino"], considere melhor o parecer das diferentes categorias de pessoas envolvidas (pais, alunos, professores), criando, assim, no domínio da educação, uma estrutura consultiva europeia que deverá compor-se de representantes dos grupos interessados [engajamento];
>
> […]
>
> Países terceiros, organizações internacionais particularmente Conselho da

Europa

[...]

entende conveniente reforçar as suas relações com o Conselho da Europa em matéria de educação.

A exposição dos motivos155 desta resolução é igualmente reveladora da influência exercida pelas concepções psicopedagógicas sobre o Parlamento europeu:

Exposição de motivos

[...]

Na nossa sociedade, consideram-se as diversas funções do ensino (transmissão da cultura, formação profissional, adaptação, formação da personalidade, integração das jovens gerações nas estruturas sociais e/ou interpretação crítica e criativa do fenômeno social).

[...]

O ensino é, contudo, muito mais! Se o considerarmos numa perspectiva mais vasta, devemos reconhecer-lhe outras funções ainda, notadamente o desenvolvimento máximo da personalidade (conhecimentos, comportamentos, aptidões) das crianças e dos jovens e a reunião dos elementos necessários para apreender e avaliar, de maneira crítica, o meio de vida sociocultural.

[...]

Os manuais e materiais escolares constituem elementos importantes do ensino e da formação. Não obstante, o papel dos professores é mais importante ainda: eles utilizam e interpretam os dados; estruturam os desenvolvimentos e tendências da sociedade. Também é necessário reconhecer, na formação dos professores, uma prioridade ao âmbito europeu.

Internacionalização do ensino

[...] [o autor menciona inicialmente a cooperação com os Estados Unidos, cujo sistema educacional está em péssimo estado, e com os países do Leste].

Desde 1990, existe – em matéria de ensino, formação profissional e formação dos jovens – acordos de cooperação com diferentes organizações internacionais, notadamente o Conselho da Europa, a UNESCO, a OCDE e a OIT. A necessidade de assinar tais acordos tornou-se evidente quando se compreendeu que o ensino e a formação assumiriam uma importância capital no contexto dos recentes desenvolvimentos na Europa Central e Oriental. Essa cooperação se resume, essencialmente, a trocas de informações, bem como à participação em reuniões e conferências.

---

152 Conseil des Communautés européennes, Secrétariat general, Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation, Supplément à la troisième édition (décembre 1989), Luxembourg, 1990, p. 117 sq. (JO C 27 – 6.1.1990).

153 Commission des Communautées européennes, Programme de travail de la Commission visant à promouvoir l'innovation dans l'enseignement secondaire dans la Communauté européenne, (Communication de la Commission), Bruxelles, 14 octobre 1988 [COM(88) 545 final].

154 Journal official des Communautés européennes du 15.6.92, n. C 150/366, 13, Résolution A-3-0139/92.

155 Parlement européen, Document de séance, Rapport de la commission de la culture, de la jeunesse, de l'éducation et des médias sur La politique de l'éducation et de la formation dans la perspective de 1993 de Mme Anna M.A. Hermans, Strasbourg, Parlement européen, 27 mars 1993, p. 13 sq. (A3-0139/92).

CAPÍTULO XII
A REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA NA FRANÇA

> Destaca-se com toda a clareza, a partir dos relatórios desses países [realizados em resposta a um questionário da OCDE/CERI], que no ensino primário, tanto ou mais que no ensino secundário, assiste-se a uma reavaliação e a uma reestruturação profunda dos programas. Uma revolução silenciosa. Estaria em vias de ocorrer uma revolução silenciosa e discreta no ensino primário? A uma questão como essa, deve-se responder de modo prudente. A maior parte das informações e das discussões acerca dos conteúdos dos estudos que se encontram nos relatórios nacionais – compreendendo-se aí o debate geral a respeito do tronco comum das matérias fundamentais – se refere implicitamente ao estudo secundário. Entretanto, tudo parece indicar – sobretudo na França, onde o Ministério da Educação preparou um plano prospectivo, e na Itália, onde essa tarefa foi confiada a uma equipe de especialistas – que espíritos inventivos ocupam-se ativamente do programa da escola primária. (OCDE, 1990)156

E certamente o senhor Lang é um espírito inventivo. Mas o amor da justiça obriga a dizer que o terreno havia sido preparado desde longa data. Mostramos já a influência exercida pelas organizações internacionais sobre a concepção francesa acerca da formação de mestres (IUFM), da descentralização, da avaliação etc. Particularmente na França, há quem trabalhe com profundidade nesse sentido, como Louis Legrand, o qual, lembremo-nos, teve enorme influência sobre o sistema educacional francês. A aceitação das práticas psicopedagógicas em nosso país deve-lhe muito:

> Doravante, o problema deve colocar-se, assim, em três níveis:
>
> 1) O primeiro é ético: que homens desejamos formar e para que tipo de sociedade? É possível um acordo em nível nacional sobre esse ponto?
>
> 2) O segundo é psicológico: quais são as necessidades e as capacidades dos alunos ante os objetivos assim definidos?
>
> 3) O terceiro é técnico: quais são as situações e os processos de aprendizagem diferenciados mais aptos para conduzir as diversas individualidades à consecução dos objetivos gerais esperados?157
>
> É nessa perspectiva [do surgimento de novas ou de renovadas concepções] que se faz indispensável o esboço do que poderia ser uma nova doutrina pedagógica, com a esperança de que ela possa, o quanto antes possível, tornar-se um princípio, admitido consensualmente, de unificação mental. Essa atitude bem poderia parecer “doutrinária”, com todas as

> significações que essa palavra comporta na mentalidade atual. Entretanto, ela se faz indispensável, se, como eu acima já havia afirmado, não há ensino possível nem instrução escolar sem um conteúdo de valores e de afetividade.158
>
> Lembremo-nos de certos princípios de base que nos devem iluminar:
>
> 1) Não há educação possível sem valor e sem afetividade.
>
> 2) Todo valor e toda afetividade que ela contém estão ligadas a uma visão de mundo e às finalidades pedagógicas que dela decorrem.
>
> A possibilidade de uma laicidade positiva, motor de uma educação nacional, está, portanto, ligada à possibilidade de uma aceitação comum de valores e à aceitação comum das finalidades. [...] O pensamento marxista clássico não está longe, ainda hoje, dessa visão profética [na qual a escola atualiza "o que deveria necessariamente advir do desenvolvimento espontâneo da humanidade"], a julgar-se pelos últimos livros de Georges Snyders. Mas os marxistas não estão no poder, e a maior parte do corpo social recusa, por ora, essa eventualidade. E então?159

As reformas propostas pelo senhor Legrand estão muito próximas daquelas defendidas em publicações internacionais:

> É aqui que reencontramos a convergência entre os métodos ativos e os objetivos que acima descrevi. Nunca a "nova educação" foi apenas um conjunto de técnicas. Fora, antes, uma filosofia. A filosofia que hoje proponho à escola democrática é de inspiração idêntica, talvez de idêntico conteúdo.
>
> Em primeiro lugar, seu objetivo é a socialização positiva dos educandos. Nesse sentido, a educação deve consistir primordialmente em ação, e somente de modo secundário deve ser conhecimento.160
>
> Convém habituar [o aluno] a viver em comunidade, numa situação de respeito recíproco e de cooperação. Convém habituá-lo a respeitar o ambiente que condiciona nossa sobrevivência.
>
> Assim, o mestre de amanhã deverá ele mesmo estar convencido desses valores fundamentais. A formação intelectual que ele receba será então tomada em perspectiva ética, em conformidade com esses valores. O que significa que o essencial da sua formação será a criação de novas atitudes mediante a ação, e não somente pela recepção de novos discursos.161

É dentro desse quadro mental que se deve situar a introdução da renovação pedagógica nos liceus e nos ciclos de educação primária.

A renovação pedagógica, os módulos e os ciclos

A renovação pedagógica dos liceus, empreendida a partir de 1992,162 articula-se principalmente em torno aos temas seguintes:

- ensino não cognitivo e multidimensional;[163]
- diferentes concepções do saber;[164]
- socialização dos alunos;[165]
- avaliação formativa;[166]
- autoavaliação;[167]
- pedagogia centrada no educando;[168]
- pedagogia por objetivos[169] [behaviorismo e engajamento];
- pedagogia ativa;[170]
- formação contínua de professores.[171]

Os módulos, capital inovação pedagógica da reforma, constituem um quadro extremamente flexível, perfeitamente adaptado à pedagogia centrada no aluno, à sua socialização e ao ensino não cognitivo em geral:

> O ensino profissionalizante:
>
> - Os professores aí envolvidos [nos módulos] poderão propor aos alunos outros modos de aprendizagem[172] dos conteúdos do ensino, e trabalhar com eles de forma mais individualizada, diferenciando sua pedagogia segundo o caso. [...]
>
> As horas de ensino por módulos devem-se tornar um tempo privilegiado, mas não exclusivo, de exploração e de tratamento dos resultados das avaliações sucessivas desde a perspectiva de uma integração destas ao processo de aprendizagem [o que nos permite prever que elas devem efetivamente fazer-se permanentes, e não somente como condição de ingresso no Ensino Médio]. [...]
>
> A constituição de grupos restritos de alunos com necessidades afins facilita o reconhecimento de cada um, o que possibilita convidar o aluno, bem como possibilita ajudá-los, se necessário, a construir progressivamente seu projeto pessoal, oferecendo-lhe a possibilidade de se expressar, favorecendo, assim, a socialização mediante trabalhos em grupo. [...]
>
> Poder-se-á oferecer aos alunos sessões diversificadas [...]: atividades que facilitem a percepção do espaço e do tempo.[173]
>
> Classe de segundo ano do liceu técnico e geral: [...]
>
> [Os módulos devem] desenvolver capacidades de autoavaliação. [...]
>
> A implementação do ensino modular é responsabilidade de todos: sua organização quanto a emprego do tempo, gestão de grupos etc. deve ser objeto de uma reflexão nascida do mútuo entendimento e que deve encontrar seu meio natural na elaboração do projeto de estabelecimento escolar.
>
> O ensino modular deve ser uma resposta às necessidades observadas pelos professores. Tal tipo de ensino poderá servir às mais variadas iniciativas: projeto elaborado em comum por diversos professores de uma

> mesma disciplina ou por professores de disciplinas diversas pertencentes a uma mesma classe, funcionamento paralelo de várias classes do estabelecimento de ensino.174

É fácil reconhecer nessas últimas linhas a utilização das técnicas de engajamento e de dinâmica de grupo, com o objetivo de vencer as "resistências à mudança" por parte dos professores, conforme tratamos já em detalhes no capítulo sobre a descentralização.

De acordo com o Le Figaro,175 "Desde já [...] a reforma vem gerando um recuo dramático no ensino da cultura geral no primeiro ano do ensino médio". Visando a introduzir o ensino não cognitivo e os métodos pedagógicos ativos nas salas de aula, ela limita muito severamente as opções e o tempo dedicado à cultura clássica. Enfim, mencionemos que os universitários, ainda que, por ora, em menor medida, são do mesmo modo atingidos pela revolução pedagógica.

A introdução dos ciclos nas escolas primárias visa aos mesmos objetivos. De fato, os ciclos permitem ao professor acompanhar seus alunos durante muitos anos; favorecem a continuidade exigida pela pedagogia centrada no educando. Ademais, não sendo separadas as classes ao fim de cada ano escolar, fica reforçada a socialização dos alunos. O opúsculo intitulado Les cycles à l'école primaire,176 publicado em 1991 pela Direção das escolas do Ministério da Educação Nacional, e editado pelo CNDP, é precedido por um prefácio de Lionel Jospin, então ministro da Educação. Particularmente, ele afirma que: "Colocar a criança no centro do sistema educacional é sobretudo tomá-la tal como ela é, com suas capacidades e deficiências".177

É também, e principalmente, praticar a pedagogia centrada no aluno. A citada obra desenvolve o pensamento do ministro:

> Para atingir esse objetivo [80% de sucesso no bac178], a nova política se propõe, conforme estipula a Lei de orientação em seu artigo primeiro, a "organizar o serviço público de educação (...) em função dos alunos" e a promover, conforme dispõe o artigo 4º, um "ensino adaptado a sua diversidade, mediante uma continuidade no processo educativo no decurso de cada ciclo e ao longo de toda a formação escolar". Trata-se de colocar, de modo mais resoluto, a criança no coração do sistema educacional e de permitir uma adaptação mais fina de acordo com cada caso. Assim, a consideração da heterogeneidade dos alunos redefine a ação do professor, tanto em relação àquele que aprende quanto ao que ele deve aprender.
>
> Essa análise conduz naturalmente aos princípios que fundamentam a nova política para a escola:
>
> - introduzir uma maior flexibilidade no exercício de aprendizagem dos alunos e na organização do trabalho dos professores, a fim de garantir uma melhor continuidade dessa aprendizagem; [...]
>
> Enfim, essa análise evidencia a necessidade de mobilizar e de responsabilizar os atores locais, os únicos capazes de promover essa nova política e de fazê-la concretizar-se no quadro do projeto da escola.
>
> Garantir a continuidade da aprendizagem

> A continuidade da construção e da aquisição de saberes pela criança é uma das garantias do êxito escolar. A organização em ciclos plurianuais, definida pela Lei de orientação em seu artigo 4º e pelo decreto relativo à organização e ao funcionamento das escolas maternais e elementares, sobretudo em seu artigo 3º, deve permitir a garantia dessa continuidade.179

Conforme o leitor deve ter adivinhado, o ensino não cognitivo não está à margem dessas diretrizes: "Neste texto, três tipos de competências foram distinguidas: – competências transversais, relativas às atitudes da criança [...]":180

> As atitudes, os interesses partilhados, as ações em comum e as discussões, as emoções experimentadas coletivamente possuem um inigualável valor de socialização e de formação; elas fundamentam o sentimento de pertença a uma comunidade.181

Muitos pais queixam-se da crescente influência que os grupos de pares exercem sobre seus filhos. Esse fenômeno não é espontâneo. É o resultado de uma política de socialização deliberada, que visa a fazer do grupo de pares o grupo de referência. Não é de espantar que, cada vez mais, torna-se difícil transmitir valores às crianças, bem como uma cultura e uma educação que se diferencie daquela medíocre veiculada pelo grupo. O controle social efetua-se então pelo grupo de pares, mais receptivo às influências dominantes do que o seria um indivíduo isolado.182

'La décennie des mal-appris' de François Bayrou 183

François Bayrou, ministro da Educação Nacional, expôs suas concepções sobre educação em uma obra intitulada La décennie des mal-appris,184 publicada em 1990. Antes de apresentar suas teses, convém situar rapidamente o seu autor, a fim de buscar evitar equívocos e ideias preconcebidas. O François Bayrou é, antes de tudo, um cristão, e não hesita em fazer a profissão do seu credo (p. 19). Não causará espanto saber que sua carreira política se tenha desenrolado no âmbito do CDS,185 partido do qual não se poderia suspeitar de criptocomunismo ou de ultra-liberalismo. Além disso, o autor é professor de letras e, como tal, defensor da "cultura de referências" (p. 92 sq.). Apesar disso, porém, Bayrou retoma teses próximas o bastante daquelas das instituições internacionais para que possamos nos conformar a elas. Para que não nos compreendam mal: não o suspeitamos de criptocomunismo ou de qualquer outra tendência inconfessável. Não suspeitamos que trabalhe em segredo para a destruição ou para a subversão da fé, objetivo maior do globalismo. Entretanto, nos é forçoso reconhecer que a influência ideológica das instituições internacionais e das teses revolucionárias estendem-se para além de suas fronteiras naturais. Não obstante, se nos faz necessário precisar – e o leitor talvez tenha tomado consciência disso a partir das citações – que as teses pedagógicas revolucionárias raramente se mostram à luz do dia. Apresentem-se como "melhoramento do ensino", "progresso pedagógico", "autonomia dos professores" e outras fórmulas sedutoras. Não iremos atribuir a François Bayrou intenções tenebrosas. O pior de que se pode acusá-lo é de deixar-se influenciar, em certa medida, por teses oriundas de organizações como a Unesco, que ele cita explicitamente (p. 29), cujas opiniões revolucionárias têm caráter público.

François Bayrou resume sua visão acerca da reforma do sistema educacional na seguinte frase:

> Tal é, a meus olhos, o triângulo de ouro dessa revolução magistral que se chama responsabilidade, e, particularmente, responsabilidade pedagógica: em cada uma das pontas do triângulo estão: a inovação [pedagógica] desejada e não apenas tolerada, a avaliação sistemática e anual de cada uma das classes de cada professor, e uma formação contínua que se sustenta sobre os sucessos constatados.186

Pode-se reconhecer aí três dos principais temas da revolução pedagógica conduzida pelas instituições internacionais bem como o engajamento dos profissionais, aqui chamado responsabilização. A reforma proposta por Bayrou deixa entrever igualmente uma realidade, que diz respeito ao engajamento dos profissionais e que não aparece na citação acima: a descentralização. Apresentaremos passo a passo suas teses acerca desses quatro pontos.

A avaliação

François Bayrou é um partidário convicto da avaliação e "ficou muito contente com a iniciativa de avaliação au cours élémentaire et en classe de sixième" (p. 171).187 Segundo ele, a avaliação deve possibilitar que cada professor consiga avaliar melhor seus resultados pedagógicos e, assim, aperfeiçoar o seu trabalho (p. 170 sq.). Ele não pretende com isso exercer qualquer pressão sobre os professores, mas deseja apenas torná-los responsáveis e neles fazer nascer "um estímulo pessoal, interior" (p. 176). O autor preocupa-se ainda com os aspectos afetivo, psicológico, relacional, cívico e moral do ensino e da educação (p. 173), não hesitando em empregar o termo "espiritual". Evidentemente, esses aspectos não poderiam ser quantificados. Mas a relação espiritual entre mestre e aluno estará "desde logo mensurada", uma vez que "não pode haver relação espiritual de qualidade sem que a qualidade do trabalho escolar na sala de aula testemunhe essa relação" (p. 175). Enfim, Bayrou menciona o IEA e o NAEP, de que já tratamos no capítulo anterior, bem como as campanhas internacionais de avaliação, e parece favorável a uma participação da França em tais campanhas.

Lembremos que o NAEP avalia, além das matemáticas, tão caras a Bayrou, também o civismo e as atitudes dos norte-americanos, e que o IEA criou a primeira banca internacional de questões. Desejamos que François Bayrou compreenda o quanto suas posições – muito respeitáveis em si mesmas – podem ser deturpadas de modo a integrar um projeto mundial revolucionário. É pouco provável, por exemplo, que a avaliação possa furtar-se por muito tempo ao ensino não cognitivo e que ela não sirva para avaliar os professores. Assim, estes não terão outra alternativa senão inculcar em seus alunos os valores desejados.

A formação continuada

François Bayrou faz-se também defensor da formação continuada, que ele inscreve no círculo da qualidade – comparação infeliz, já que o círculo da qualidade consiste numa

técnica manipulatória fundada na dinâmica de grupo e no envolvimento dos profissionais. Bayrou pretende ainda dispensar o professor de suas atribuições durante duas horas por semana, a fim de consagrá-las à formação continuada e à avaliação anual.

Naturalmente, uma reforma desse tipo faria todo sentido se as instituições responsáveis pela formação dos professores não fossem o que de fato são. Mas Bayrou estaria disposto a se opor firmemente às instituições internacionais, suprimir os IUFMS e impedir os especialistas em Ciências da Educação de exercer sua função, ainda que tais ciências eventualmente desaparecessem? Claro está que não se concebe tal reforma senão movida por uma vontade política profunda e inflexível. Além disso, após a eliminação das psicopedagogias, será ainda assim imperiosa a necessidade da formação continuada?

A inovação pedagógica

François Bayrou se opõe "à panaceia pedagógica" (p. 123). Apresentando o exemplo dos Estados Unidos e do descalabro de seu sistema educacional, ele denuncia os equívocos de uma formação de professores insuficiente do ponto de vista acadêmico. Somos obrigados a concordar com ele nesse ponto, se bem que fazendo notar que a desqualificação do ensino não possa ser atribuída exclusivamente a isso, ao menos no tocante à escola primária. Mas a impressionante queda do nível escolar nos Estados Unidos tem ainda uma outra causa: a introdução das psicopedagogias, da "inovação pedagógica", em que se verificam os objetivos não cognitivos. Ora, François Bayrou é um ardente defensor da inovação pedagógica, "desejada, em vez de tolerada" (p. 185). Somente uma "revolução suave" (p. 111) nas práticas pedagógicas teria permitido evitar a deterioração do sistema educativo francês. Um "grande avanço didático" (p. 186) é então desejável, tendo por base a formação continuada. Ora, temos demonstrado, e prova-o a experiência em todos os países em que as psicopedagogias foram introduzidas, que um "grande avanço pedagógico" é, tanto no entendimento dos psicopedagogos quanto no dos fatos, um grande avanço revolucionário, e um grande recuo intelectual. Certamente, há melhoramentos pedagógicos – secundários – que poderiam ser difundidos. Mas endossar um movimento de reforma pedagógica equivale a desconsiderar os homens e as instituições, nacionais e internacionais, que controlam o domínio pedagógico; é fazer abstração da influência política das instituições internacionais, de sua influência pedagógica, exercida pelos IUFMS, pelo CNDP etc., e da influência ideológica que exerce a parafernália intelectual que está na base das psicopedagogias. É lançar-se às goelas do lobo.

A descentralização

Antes de tudo, lembremos que, no âmbito de nossa análise, descentralização e desconcentração podem ser equiparadas.

A conveniência da descentralização, para François Bayrou, é evidente (p.138). Diante do gigantismo do sistema educacional francês, ela constitui o único modo apropriado de gestão. Entretanto, não haveria como, sem criar graves desequilíbrios entre as regiões, descentralizar igualmente a contratação de pessoal e a elaboração dos

programas. Assim, somente a gestão de pessoal e de material é prevista. Particularmente, o papel do diretor da escola deve ser reforçado (p. 136). O projeto de descentralização provavelmente se inscreve, ainda que Bayrou não o mencione, na perspectiva de uma "mudança em profundidade" da escola, o que "requer a participação ativa [dos] professores" (p. 156). Da mesma forma, uma "ampla descentralização" permitiria a toda sociedade francesa a participação no ensino (p. 191).

Convém repetir que tais projetos não podem ser extraídos do mesmo ambiente no qual eles se devem inserir. Se eles podem dar excelentes resultados em outras circunstâncias, não há qualquer razão para pensar que, na situação atual, o ensino não cognitivo, a doutrinação precoce e a manipulação psicológica deixariam de ser os primeiros a adentrar o espaço assim aberto.

As ideias de François Bayrou dariam os resultados esperados desde que inexistisse o elemento antagônico constituído pelo domínio psicopedagógico. Mas os revolucionários se lançam, há muitas décadas, a trabalhos aprofundados, dos quais seus adversários geralmente fazem pouco caso. Basta lembrarmo-nos da pouca consideração em que se têm a psicologia e a sociologia. Na mesma ordem de ideias, é preciso mencionar também o desprezo que até bem pouco se tinha com relação às instituições internacionais. Esse desconhecimento, essa ignorância mesma, da estratégia e das técnicas do adversário bem pode conduzir a erros de análise que acarretam pesadas consequências. Em matéria de educação, importa considerar que adversários e partidários da revolução não definem da mesma maneira o papel da escola. Seria então desejável implementar o sistema educacional que estes últimos conceberam, para mudar os valores, as atitudes e os comportamentos, a fim de destruir o ensino acadêmico? Não negligenciemos o trabalho ideológico e pedagógico realizado pela Revolução, com todos os agentes e organizações dos quais ela se sabe valer.

As primeiras medidas governamentais

Previsivelmente, "François Bayrou" não somente não rejeita a ação empreendida por seus predecessores, mas, ainda, com relação a vários pontos, aprova os objetivos e os princípios",188 e "mesmo Jack Lang declarou-se 'de acordo sobre o essencial' com o seu sucessor".189 As inovações pedagógicas introduzidas por Jack Lang foram mantidas por François Bayrou. Ele "aprova o princípio"190 da educação por ciclos que introduz a pedagogia centrada no aluno. Os módulos, "que funcionam bem",191 foram mantidos, contrariamente ao parecer da comissão encarregada dessa questão. Eles proporcionam a introdução do ensino não cognitivo e da pedagogia centrada no aluno nas escolas de Ensino Médio, em detrimento dos cursos clássicos. As carreiras tecnológicas e profissionais, que pouco interessam aos defensores do ensino, foram, assim, as mais prejudicadas pela "renovação pedagógica".192 E nem podem esperar qualquer melhoria, uma vez que, segundo o ministro, "a reforma foi boa".193 Não se manifestou nenhuma urgência em fechar os IUFMS, que seria preciso desmantelar – valendo-se da desordem de oposição e do consenso geral – já nos primeiros dias do mandato de Édouard Balladur. A informatização persiste; os professores da escola primária são agora gerenciados, cada um por seu nome, mediante um sistema informatizado que "tem por objetivo [...] o guiamento nacional e acadêmico",194 e, acrescentamos, individual. A desconcentração da

gestão de pessoal nas universidades – iniciada por François Fillon, ministro do Ensino Superior e da Pesquisa – está em curso.195 Esperamos que François Bayrou tome consciência o quanto antes das razões do apoio, suspeito, de Jack Lang.

---

156 CERI/OCDE, La réforme des programmes scolaires, Op. cit., p. 57.

157 Louis Legrand, L'école unique: à quelles conditions?, Paris, Scarabée, 1981, p. 73.

158 Ibid., p. 67 sq.

159 Ibid., p. 61.

160 Ibid., p. 97.

161 Ibid., p. 190.

162 Bulletin Officiel du 4 juin 1992. Ver, igualmente, BO de 3 junho 1993.

163 Ibid., p. 1572-1 e 1573-1.

164 Ibid., p. 1576-2.

165 Ibid., p. 1574-1.

166 Ibid., p. 1580-2.

167 Ibid., p. 1576-2.

168 Ibid., p. 1572-1 e 1576-1.

169 Ibid., p. 1573-2 e 1577-1.

170 Ibid., p. 1580-1 e 1587-2.

171 Ibid., p. 1577-2. Ver, igualmente, BO'S de 5 nov. 1992, 28 jan. 1993, 18 mar. 1993 e 15 abr. 1993.

172 Ver a esse respeito Legrand, L'école unique, Op. cit., cap. XI.

173 Nós renunciamos a decifrar essas proposições sibilinas no quadro desta obra.

174 BO 4 jun. 1992, p. 1570 sq.

175 Le Figaro, 9 abr. 1993, p. 11.

176 Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, Direction des écoles, Les cycles à l'école primaire, Paris, CNDP, Hachette Ecoles, 1991.

177 Ibid., p. 4.

178 De acordo com o site do Ministère de l'Éducation Nationale francês, corresponde ao diploma que marca o fim dos estudos secundários e abre acesso ao ensino superior. Constitui o primeiro estágio no ensino universitário – N. do T.

179 Ibid., p. 11 sq.

180 Ibid., p. 23.

181 Ibid., p. 86.

182 Reconhece-se aqui a proximidade com as idéias de Skinner.

183 A década dos mal-instruídos – N. do T.

184 F. Bayrou, 1990-2000. La decennie des mal-appris, Flammarion, 1990. Poder-se-á consultar igualmente com proveito o BO de 23 de junho de 1994, que contém, sob a forma de 155 proposições do Ministro, o Nouveau contrat pour l' école.

185 Centres des Démocrates Sociaux – N do T.

186 Ibid., p. 185.

187 1º e 6º anos do ensino fundamental, respectivamente – N. do T.

188 Le Monde, 2 maio 1993, p. 13.

189 Le Figaro, 30 abr. 1993, p. 9.

190 Le Monde, 3 maio 1993, p. 13.

191 Le Figaro, 30 abr. 1993, p. 9.

192 BO 4 jun. 1992, p. 1570 sq.

193 Libération, 30 abr. 1993, p. 22.

194 BO 27 maio 1993, p. 1713-1.

195 Le Monde, 16 maio 1993, p. 16.

CAPÍTULO XIII
A SOCIEDADE DUAL

O baixo nível

Os capítulos precedentes mostraram de modo satisfatório que não é de causar espanto a queda impressionante do nível escolar. Há mais ainda: os próprios sectários da revolução pedagógica reconhecem que ela persegue objetivos políticos e sociais e que não busca, de modo algum, aprimorar a formação intelectual dos alunos. Inicialmente, apresentamos uma citação que, tirada de uma obra de Louis Legrand, concerne diretamente à França. Após isso, seguir-se-ão alguns elogios e apologias da ignorância.

> Finalmente, porém, não é que haja uma oposição fundamental entre as técnicas dos métodos ativos, recomendados oficialmente, e os objetivos latentes da escola tais como os exigem o sistema de seleção e tais como os professores, prisioneiros do sistema, os perseguem. Pois, se se preconizam os métodos ativos como técnicas capazes de melhor atingir os objetivos intelectuais clássicos, a partir dos quais se procede à seleção, está-se tomando a via errada. A pedagogia formal impositiva é a única que convém primeiramente a esse tipo de seleção. A ineficácia das medidas estruturais de democratização causa espanto. Contudo, pretende-se mensurar essa democratização à base de testes de conhecimentos ou de nível geral (QI) que reproduzem e sistematizam os resultados esperados da pedagogia clássica. O problema não é, portanto, técnico, é um problema político e filosófico.[196]

Escrito que faz eco àqueles de um dos "grandes" pedagogos norte-americanos do início do século, como se vê pelo trecho que se segue:

> Muitos homens viveram, morreram e se fizeram célebres, marcaram época até, sem haver possuído jamais qualquer familiaridade com os escritos. O saber que os iletrados adquirem é, enfim, provavelmente mais pessoal, mais direto, mais próximo do seu meio e, provavelmente, para uma grande parte, mais prático. Além disso, eles evitam fatigar a vista tanto quanto se resguardam da excitação mental e, ainda, são eles provavelmente mais ativos e menos sedentários. Ademais, é possível – a despeito dos estigmas com que nossa época instruída marcou essa incapacidade – que aqueles que dela padecem, não somente levem uma vida útil, feliz e virtuosa, mas, que, além disso, sejam verdadeiramente cultos. Os iletrados estão livres de certas tentações, como a das leituras ineptas e viciosas. Talvez sejamos inclinados a atribuir demasiada importância às capacidades e às disciplinas necessárias ao domínio dessa arte.[197]

O autor dessas linhas surpreendentes, escritas em 1911, é o professor G.S. Hall, que criou o primeiro laboratório de Psicologia dos Estados Unidos. Ele exerceu uma influência considerável sobre a Psicologia e a Pedagogia norte-americana e, fato digno de nota, foi o professor de John Dewey, o pedagogo norte-americano que esteve à frente da "revolução pedagógica" em seus inícios. Notemos, contudo, que essa confissão brutal nada acrescenta, em verdade, à série de apologias dos métodos de ensino não cognitivo.

John Dewey pode ser legitimamente considerado o pai da Pedagogia moderna, e não há como subestimar a influência que ele exerceu sobre ela. Para que se faça uma ideia dessa influência, lembremos que um de seus alunos, Elwood P. Cubberly, tornou-se chefe do departamento de educação de Stanford, que acolheu William C. Carr, um dos fundadores da Unesco. (Pode-se estimar melhor a importância dessas filiações intelectuais quando se sabe com que cuidado os estudantes são selecionados em certas disciplinas, nas quais eles são submetidos, aliás, a uma doutrinação da qual a formação dada nos IUFMS não é senão uma pálida cópia). Os discípulos de Dewey criaram cátedras de "Ciências" da Educação por todo o território dos Estados Unidos. Desde aí, associando-se aos ramos soviéticos, partiram para a conquista do mundo e das instituições internacionais. A influência de Dewey sobre a Pedagogia moderna e sua orientação ideológica foi, portanto, determinante, e é preciso lembrar-se disso ao se ler as espantosas citações adiante. Socialista furiosamente contrário a todo individualismo, Dewey assanha-se contra a inteligência:

> A última resistência do isolamento antissocial e oligárquico é a perpetuação da noção puramente individual da inteligência.198

Assim, para Dewey, a socialização deve-se fazer acompanhar pela destruição da cultura, da instrução e da inteligência, noção "puramente individual". Portanto, não poderia haver socialização sem a depreciação do pensamento individual e da instrução.

> Uma vez que o saber seja considerado como proveniente do interior dos indivíduos [!] e que nesse âmbito se desenvolva, os laços que unem a vida mental de cada um à dos seus semelhantes são ignorados e negados. Uma vez que o componente social das operações mentais é negado, faz-se difícil encontrar os laços que devem unir um indivíduo a seus semelhantes. O individualismo moral provém da separação consciente de diferentes entidades vivas; ele finca suas raízes na concepção de consciência segundo a qual cada pessoa é um continente isolado, absolutamente privado, intrinsecamente independente das ideias, desejos e objetivos de outrem.199
>
> A trágica deficiência das escolas de hoje em dia [1899] reside no fato de elas buscarem formar os futuros membros de uma sociedade na qual o espírito social é eminentemente defeituoso.
>
> [...]
>
> A simples acumulação de fatos e de saberes é uma atividade de tal modo individual que ela tende muito naturalmente a se transformar em egoísmo. Não há qualquer justificação social para a simples aquisição de ciência, ela não fornece qualquer ganho social nítido.

Algumas páginas após, Dewey acrescenta:

> A introdução das ocupações ativas, do estudo da natureza, da ciência elementar, da Arte, da História; a relegação das disciplinas puramente simbólicas e formais a uma posição secundária; a modificação da atmosfera moral das escolas... não são simples acidentes, mas são fatos necessários à evolução social em seu conjunto. Falta somente religar todos esses fatores, dar-lhes sua inteira significação e entregar a posse completa de nossas escolas, sem concessões, às ideias e aos ideais daí decorrentes.200
>
> A antiga Psicologia considerava o espírito como entidade individual, em contado direto e imediato com o mundo exterior. [...] A tendência atual considera o espírito como uma função da vida social – incapaz de operar e de se desenvolver a partir de si mesmo, mas requerendo os stimuli contínuos oriundos dos organismos sociais e encontrando sua substância no social. A teoria da hereditariedade familiarizou-nos com a concepção de capacidades individuais, tanto mentais quanto físicas, herdadas da raça: elas formam um capital que o indivíduo herda do passado e do qual ele é depositário para o futuro. A Teoria da Evolução nos familiarizou com a concepção segundo a qual o espírito não pode ser considerado como uma possessão individual, exclusiva, mas como o termo dos esforços e reflexões da humanidade.201

As considerações precedentes, que privilegiam sistematicamente o coletivo, ou mesmo o coletivismo, em detrimento do individual, não teriam como, absolutamente, justificar a incultura. Entretanto, não nos espantemos diante da queda do nível escolar a que elas inelutavelmente conduzem. Deliberadamente provocada, essa desvalorização busca destruir a inteligência, "noção puramente individual", antissocial e reacionária.

O déficit democrático

Entretanto, a introdução dos ensinamentos não cognitivos (que buscaria, lembremo-nos, não a democratização dos estabelecimentos, mas sim a socialização dos alunos) teria beneficiado as classes menos favorecidas? De modo algum, e os resultados da "democratização" do ensino, na qual se inscreve a instauração da escola única,202 são irrefutáveis. Eis a sentença definitiva pronunciada contra ela por Antoine Prost, alto dirigente do SGEN-CFDT, antigo membro do gabinete de Michel Rocard: "Os resultados surpreendem: a democratização do ensino está completamente estagnada há duas décadas".203

> Tentei conhecer com precisão, tomando o exemplo da região de Orléans, o que realmente se havia passado com o ensino na França no último terço de século. Penso haver mostrado que a democratização progrediu até o início dos anos sessenta, dentro de uma estrutura escolar pensada por conservadores dotados de uma intenção convenientemente reacionária de defesa e de ilustração das Humanidades, enquanto que, ao contrário, as reformas de 1959, de 1963 e de 1965, que pretendiam assegurar a igualdade de oportunidade nas escolas e a democratização do ensino, não fizeram de fato senão organizar o

> recrutamento da elite escolar no seio da elite social. Esse resultado não me alegrou em nada, mas me parece incontornável. Também eu, no início dos anos sessenta, fui partidário convicto dessas reformas cujos resultados contradizem as intenções. Meu primeiro livro foi uma defesa em seu favor, quando tais reformas não estavam concluídas. A verdade é que não critico ninguém: constatações não são condenações.204

Quaisquer que tenham sido suas limitações, o ensino das décadas anteriores oferecia a cada um possibilidades de emancipação, tanto intelectuais como culturais e individuais, profissionais ou sociais, bem superiores às do sistema que vigora atualmente. Outra coisa não se deve ver aí senão a consequência inelutável de uma reforma que pretende antes veicular valores e um tipo de ensino não cognitivo, desprezando totalmente o estrago provocado às crianças que recebem uma tal formação. Assim, espantar-se-á alguém quando a política atual – a respeito da qual criptocomunistas e globalistas estão em perfeito acordo – suscita oposições instintivas tanto à direita quanto à esquerda, entre os adversários do tratado globalista de Maastricht? Mas tais efeitos perversos deveriam causar surpresa, quando o objetivo do sistema educacional, após ter sido radicalmente modificado, consiste agora em socializar os alunos em vez de democratizar o ensino?

Em dezembro de 1989, à época da extinta URSS, o doutor Povalyaev, chefe do setor de sociologia do Ministério da Bielorrússia, em sua intervenção em um seminário de alto nível da Unesco, declarou:

> Um dos paradoxos da sociedade moderna é o de que ela não tem necessidade de um grande número de pessoas instruídas. A seleção se opera por meio do que se chama "elite social", que realiza o trabalho intelectual necessário. Aos demais compete ou a execução das decisões ou o exercício de cargos subalternos. É evidente que há uma parte da população que não executa nenhum desses trabalhos. Essa tendência difere entre os países e seus graus de desenvolvimento. Em síntese, a sociedade apenas raramente consegue equilibrar suas demandas com as de seus cidadãos e suas capacidades. (Unesco)205

As linhas acima permitem compreender que o autor se coloca desde a perspectiva de uma **sociedade dual**, quando ele enuncia na página seguinte que:

> Existem profundas diferenças em matéria de educação, diferentes tendências e diferentes programas. Deveria haver mais possibilidades para as classes e para as unidades de ensino especial dedicadas a crianças dotadas e talentosas. É somente sobre uma base assim que o potencial intelectual da sociedade pode ser revigorado.206
>
> Por essa razão, a ideia de liceus internacionais para crianças dotadas parece muito apropriada. O conceito de intelecto é um conceito internacional e humano. Os mais dotados e os mais talentosos devem receber o melhor.207

Assim deveria ser, portanto, a educação futura: para a massa, o ensino não cognitivo, pura doutrinação esvaziada de toda substância intelectual; para a elite, uma verdadeira formação intelectual (estando ela mesma sujeita a alguma caução) necessária

ao trabalho intelectual. Seria ingenuidade, contudo, supor que essa elite estaria a salvo da doutrinação comuno-globalista e que esta seria reservada somente ao povo. Concebe-se facilmente que a "formação ideológica" – rebatizada com o nome de "educação cívica"– que por ela seria recebida, haveria de ser muito mais severa. Não obstante, essa elite possuirá certos instrumentos intelectuais que lhe permitiriam a emancipação.

Para que sejamos bem compreendidos: não se trata de advogar em favor de uma escola única, que, como vimos, termina por **negligenciar os mais humildes**, mas sim de dar a cada um conforme suas capacidades, em vez de submeter a uma escravidão psicológica e intelectual aqueles que não tiveram ocasião de pertencer, por mérito ou por nascimento, à elite. Nada temos a opor ao projeto de dar o melhor somente àqueles que o podem receber. Mas ninguém poderia admitir que "a sociedade moderna [...] não tem necessidade de um grande número de pessoas instruídas", a não ser quando se considera a situação a partir de uma perspectiva mercantil e ultraliberal, ou totalitária e criptocomunista. Que se ofereça aos demais o que eles podem assimilar, que não se lhes feche sistematicamente o acesso à instrução, à verdadeira cultura e à liberdade intelectual e espiritual. Que não se lhes prive dos verdadeiros instrumentos de libertação.

Ademais, a não ser que se acredite na total incompetência de nossos governantes – desculpa sob a qual, é verdade, eles se abrigam com frequência –, é difícil negar que a derrocada do pensamento e o massacre dos inocentes foram planificados desde longa data, que o delírio escolar e o desalento do ensino208 são a culminância de um processo revolucionário empreendido, com muita lucidez, desde quase um século. A questão das elites se coloca de modo inelutável. Como um sistema assim garante a seleção e a formação de suas indispensáveis elites? Pois, claro está, ninguém – seja à direita, seja à esquerda – pôde jamais acreditar seriamente em sua desaparição, e apostar na sociedade sem classes, ou no dogma do partido, vontade emanada desde as massas populares, essas fábulas destinadas a mistificar o povo. Sem colocar em dúvida a sinceridade de um Antoine Prost, realmente preocupado com a queda do nível escolar, não se fica autorizado a pensar que a questão das elites talvez tenha escapado aos defensores da incultura? Pois os Stanley Hall, os John Dewey – professores universitários – e outros incensadores do ensino não cognitivo têm, por sua vez, recebido uma excelente educação, a qual lhes permite não serem enganados por tal discurso. Próximos ao poder, pertencentes às elites política e intelectual, e suficientemente instruídos para saber que a Revolução necessita de sábios, eles não ignoram que as sociedades não teriam como ser governadas, ou mesmo conservadas enquanto tais, por indivíduos que não houvessem recebido outra coisa que um ensino não cognitivo e multidimensional. Não se pode supor, com realismo, que esses homens de poder – os quais dão provas, por meio de seus escritos, de possuir grandes conhecimentos e profundas intuições psicológicas e sociológicas – cheguem a conceber, mesmo que por um instante, que nossas sociedades podem ser governadas por iletrados. Pois, sendo assim, como se daria a seleção e a formação das elites?

Aqui, dois modelos se defrontam, e logo se aproximam. Em primeiro lugar, um modelo comunista de seleção e de formação das elites sobre bases intelectuais rigorosas – mas arbitrárias –, sob o controle do Estado; em seguida, um modelo ultraliberal em que a reprodução social se efetua mecânica e inexoravelmente. O tour de force do globalismo consiste em haver conseguido aproximar duas concepções aparentemente irreconciliáveis: a seleção das elites sobre bases intelectuais não exclui a reprodução social; por razões sociológicas, ela a requer frequentemente. E, por outro lado, que importa?, não é a

extração social da elite que tem importância, mas sim a ideologia – globalista – que lhe é inculcada. Essas duas filosofias totalitárias, igualmente hegelianas, chegaram definitivamente a uma síntese, concretizada pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, adotada unanimemente por 155 países e por cerca de vinte organizações internacionais – o que não deve em nada surpreender. Bastante próximas uma da outra, seu único desacordo está em qual modelo econômico deve ser aplicado. Estando resolvido o problema – provisoriamente, pois não se renunciou a fazer "evoluir as mentalidades" –, a convergência entre capitalismo e comunismo, anunciada por Sakharov, pode então efetuar-se sem dar contra obstáculos maiores.209 Ambos concordam acerca da necessidade de manter uma casta dirigente, instruída, separada de um povo ignorante. A elite possuiria então um modo de controle social absoluto, e a reprodução social, assegurada por meio do ensino privado independente,210 desviado de sua missão, deve garantir a perenidade de seu poder. Apenas os elementos mais brilhantes da classe popular, selecionados a partir de critérios igualmente indeterminados, lograriam escapar, graças às suas qualidades, ao "recrutamento da elite escolar no seio da elite social" tal como já ocorre. Porém, inversamente, a elite seria submetida a uma doutrinação hegeliana, globalista e totalitária, que a todo momento ameaçaria com o retorno ao comunismo, de acordo com a advertência de Gorbatchev, a qual, com exceção dos leninistas, a quem ela decerto não passou despercebida, não foi suficientemente notada:

> Para colocar um termo a esses rumores e a essas especulações, que se multiplicam a Oeste, eu gostaria de uma vez mais fazer notar que temos conduzido todas as nossas reformas em conformidade com a via socialista. É dentro do quadro do socialismo, e não no exterior, que havemos de buscar as respostas a todas as questões que se impõem. É em função desses critérios que nós avaliamos tanto os nossos sucessos como os nossos erros. Aqueles que esperam que venhamos a nos afastar da via socialista hão de decepcionar-se profundamente. Cada elemento do programa da perestroika – e o programa no seu conjunto – fundamenta-se inteiramente sobre a ideia de que, quanto mais socialismo, mais democracia.211

Pois não existe qualquer contradição entre democracia aparente e socialismo, como o presente trabalho busca demonstrar. Definitivamente, importa compreender que o socialismo não é um sistema econômico, mas um sistema social, que pode muito bem acomodar-se ao capitalismo, para dele logo desembaraçar-se, se necessário, uma vez que a revolução psicológica tenha sido concluída. O controle psicológico, por intermédio da educação, da mídia, da gestão de empresas e do controle social, realizado graças à descentralização de todas as atividades, e não da educação apenas, conduz a uma sociedade igualmente totalitária, na qual os modos primitivos de controle foram substituídos por técnicas de controle não aversivas, das quais o povo não tem consciência. Manipulado, ele não se apercebe de que seu comportamento é controlado, de modo diverso, com mais eficácia do que qualquer outro tipo de controle a que ele estaria submetido num sistema totalitário, no qual sua revolta latente haveria de lhe garantir sua última proteção psicológica. O leitor nos há de perdoar por não podermos desenvolver esses pontos no âmbito deste opúsculo.

A sociedade dual

A Nova Ordem Mundial instala seus representantes sobre cada continente – chamado "região" pelos iniciados – e em cada país. Assim se cria uma casta de tecnocratas, separada do povo, coisa que os europeus já conhecem. Decerto, a sociedade deve ser, segundo os ideólogos globalistas, uma sociedade dual. Trata-se aqui de um conceito de base, sem o qual não é possível compreender as reformas em curso, tanto no setor do ensino quanto nos demais. Sociedade dual: os dirigentes e os dirigidos, a elite e o povo. Há quem diga: os senhores e os escravos.

> A situação presente não inspira qualquer otimismo. Em certos países desenvolvidos, a delinquência juvenil aumenta. As drogas, o roubo, o homicídio e a promiscuidade espalham-se entre a juventude. Se, uma vez chegados à idade adulta, esses jovens venham a ter em suas mãos o nosso futuro, nosso destino será a catástrofe. A perspectiva deve ser ainda mais angustiante desde que a mesma situação venha a ocorrer nos países em desenvolvimento. O sistema atual de educação não pode furtar-se à sua responsabilidade na tarefa de evitar essa catástrofe iminente.212
>
> No que concerne aos países desenvolvidos, percebe-se, no domínio da cultura, diversas tendências fundamentais e de longo prazo, definidas por, entre outros, Willis Harman:213 [...] d) desenvolvimento de uma "elite do saber", ou seja, uma elite dirigente meritocrática, cuja ascensão seja fundamentada no saber [tecnocratas não eleitos e, portanto, dispensados de responder sobre seus atos diante dos eleitores].214
>
> Talvez a característica mais impressionante do debate relativo ao universalismo seja, em se tratando de direitos humanos, o abismo que separa as "pessoas de dentro" (as que participam do debate a título profissional, como diplomatas, representantes de organizações não governamentais [ONGS] e alguns universitários) das "pessoas de fora" (cujo interesse geralmente é temporário e que consideram o projeto desde uma posição remota).215

O trabalho intelectual, bem como o poder, será então reservado a uma elite tecnocrática que terá recebido, somente ela, a formação intelectual (concebida por quem e segundo quais critérios?) necessária à realização desse trabalho. Uma vez que "a sociedade moderna [...] não tem necessidade de um grande número de pessoas instruídas", a sociedade dual deve ter um sistema educacional igualmente dual:

> Ao mesmo tempo, a função social da educação, que se exprime por sua democratização, gerou um igualitarismo vulgar que se manifesta pela separação da educação em dois tipos: a educação para as massas e uma educação de qualidade, reservada a uma elite. Pode-se constatar que os resultados quantitativos da educação são inversamente proporcionais à sua qualidade e que a seleção social vem-se tornando cada vez mais refinada e informal.216

Ora, conforme já vimos, não se pode afirmar que "os resultados quantitativos da educação são inversamente proporcionais à sua qualidade"; o sistema educacional francês, que se democratizava "até ao início dos anos sessenta", seria a prova do contrário se não tivesse sido feito em pedaços pela revolução psicopedagógica. Ao contrário, foi a pretensa

democratização do ensino – que visa, na realidade, à socialização dos alunos – que "organizou o recrutamento da elite escolar no seio da elite social". Portanto, por que perseverar no caminho do ensino não cognitivo e da socialização dos alunos, que conduziu à situação catastrófica que conhecemos? Apenas a vontade de manter o povo na ignorância e de impor o globalismo explicaria tudo isso?

Qual é, portanto, a razão desse ódio à cultura autêntica e à inteligência, dessas agressões ininterruptas contra as faculdades da abstração? Querer-se-ia banir os transcedentais e os universais do ensino francês e do espírito dos homens? Não cessará esse processo antes que Aristóteles, Platão, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho tenham sido tornados inacessíveis às gerações futuras? Desejar-se-ia interditar a elas o acesso aos universos intelectuais?

> Ai de vós, legistas, porque tomastes a chave da ciência! Vós mesmos não entrastes e impedistes os que queriam entrar![217]

A massa, a quem toda a formação intelectual será recusada, receberá, não obstante, uma "educação" destinada a evitar a pretensa "catástrofe iminente". Conforme já havíamos afirmado, é um erro pensar que a elite escapará totalmente a essa "educação", a essa doutrinação, ainda que diferenças importantes possam existir entre a ideologia destinada às massas e aquela ensinada à elite. A ideologia globalista será, desse modo, imposta tanto às massas quanto à elite, por meio de métodos psicopedagógicos e segundo a reforma estrutural do sistema educacional que analisamos.

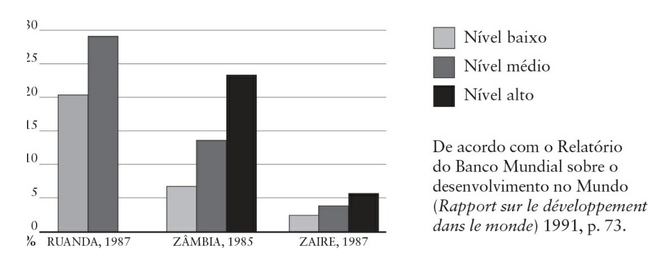
A elite, que será essencialmente cooptada – termo elegante a mascarar uma ditadura –, apesar de uma aparência de democracia que se poderá manter durante algum tempo, deve ser recrutada exclusivamente entre os globalistas. Aderir à ideologia globalista será, portanto, e já o é frequentemente, a condição sine qua non, o passaporte que permite abandonar a manada:

> A educação deverá levar em conta as prováveis divisões do mundo durante um período que será de turbulência. Enquanto algumas sociedades aprenderão a se integrar no conjunto, outras viverão mais ou menos para e no interior de certos grupos – mesmo que se trate dos tradicionais "Estados-nações" –, corporações ou "gangues". Ainda no interior das sociedades poderá haver um dualismo: de um lado, grupos frequentemente de base geográfica, relativamente conscientes e seguros de si mesmos, porém igualmente sensíveis ao contexto global, no qual eles evoluem, e também à sua dimensão futura. Ao mesmo tempo, haverá outros grupos, relativamente inconscientes de si mesmos ou da situação do planeta, vivendo ao azar. Estes últimos serão os que devem concluir que a questão da sobrevivência só diz respeito a uma tribo, a uma casta, a um determinado âmbito geográfico ou mesmo a um Estado-nação.[218]

Escrevemos acima a palavra "manada" propositalmente, uma vez que ela sugere muito bem a concepção que os globalistas têm dos povos, rebanho que se conduz ao abatedouro. Todos aqueles que já encontraram funcionários internacionais – ou seus clones, que gostam de assinalar sua presença nas inumeráveis ramificações das organizações supranacionais – não podem deixar de ficar espantados com o desprezo, e mesmo a raiva, que a maior parte dentre eles dedica aos povos e, particularmente, às

suas mentalidades: "diferentemente do impaludismo e de outras causas de mortalidade entre adultos nos países em desenvolvimento, a AIDS não poupa as elites".219

FIGURA 3.5A – TAXA DE INFECÇÃO POR HIV E NÍVEL SOCIO-ECONÔMICO EM DIVERSAS AMOSTRAS URBANAS; ÁFRICA-SUBSAARIANA



De acordo com o Relatório do Banco Mundial sobre o desenvolvimento no Mundo (*Rapport sur le développement dans le monde*) 1991, p. 73.

Ocorre que, de fato, é no domínio das mentalidades, dos psiquismos, que se situa o hiato entre os globalistas e o povo. Os primeiros comungam de um ideal messiânico e mundial, e já adotaram um novo sistema de valores, uma nova mentalidade e um novo psiquismo, relegando à "lixeira da história" o legado das civilizações anteriores, fruto de evoluções sociais milenares, de inumeráveis fracassos e ajustamentos sucessivos, com a incorporação, de maneira orgânica, do gênio das gerações anteriores:

> Os diferentes fatores que condicionam o estabelecimento de uma sociedade de paz têm sido frequentemente evocados, a começar pelo da dimensão política. A revisão radical da percepção de conjunto dos problemas da cooperação internacional, que implica a abordagem evocada acima, requer uma mentalidade política nova.220

Os povos, mais prudentes e menos propensos a se deixar seduzir pela última utopia da moda,221 ligados à realidade do trabalho, curvados sobre a terra ou sujeitados à máquina, talvez reconheçam instintivamente, sem poder justificá-lo, mas com justeza, todo o valor de quanto herdaram e os perigos imensos de uma revolução tanto social quanto psicológica. Assim, os globalistas chocam-se contra dois obstáculos maiores: a estrutura social que se reproduz a partir de uma evolução muito limitada quanto a seus eixos principais; e a mentalidade popular, transmitida de geração em geração:

> Ainda que o mundo declare sua intenção de cooperar para a instauração de um desenvolvimento sustentável, fundado sobre a unicidade do mundo, reconhecendo que a época atual representa um período de transição, os paradigmas e os métodos de pensamento não estão adaptados.222

A Nova Ordem Mundial trabalha sobre a reprodução social, no que reside o domínio das ciências sociais que estudam, particularmente, os "fatores que favorecem a mudança social", o que, traduzido da língua de pau globalista, significa: as técnicas de influência e de controle social que conduzem à revolução silenciosa e doce (menchevique). Mas não é assim tão fácil transformar a mentalidade de um povo e, ainda que os comunistas tenham obtido significativos resultados nesse domínio, a revolta latente dos povos que lhes estavam submetidos denuncia os limites com os quais as técnicas elementares colidem. É desse modo que o desprezo dos globalistas pelos povos, diante da resistência passiva destes, se transforma rapidamente em ódio, dado o obstáculo enorme que essa resistência representa à consecução de seus planos, por transmitir, de geração a geração, uma herança e uma mentalidade sobre as quais se puderam construir todas as obras de arte e os milagres do espírito que a humanidade admira – e que a Nova Ordem Mundial deseja esvaziar de sua substância ou apagar da memória dos homens. Não nos deixemos enganar. Após décadas de trabalho, é chegada a hora de empregar determinadas técnicas para modificar a mentalidade dos indivíduos e dos povos. A reforma da educação mundial em curso visa precisamente a introduzi-las em nossas sociedades.

---

196 Louis Legrand, L'école unique, à quelles conditions?, Op. cit., p. 96.

197 G. Stanley Hall, Educational problems, Nova Iorque, 1911, II, p. 443-444. Citado por S.L. Blumenfeld, N.E.A., Trojan horse in american education, Boise, Idaho, USA, Paradigm Company, 1990, p. 107.

198 J. Dewey, Liberalism and social action, Nova Iorque, G.P. Putnan's Sons, 1935, p. 52. Citado por Blumenfeld, Ibid, p. 106.

199 J. Dewey, Democracy and educaction, Nova Iorque, Macmillan, 1916, Free Press Peperback Edition, 1966, p. 297. Citado por Blumenfeld, Ibid, p. 106.

200 J. Dewey, The school and society, Chicago, 1889; reimpresso em: J. Dewey, The middle works, 1899-1924, vol. 1: 1899-1901, Joann Boydston, Southern Illinois University Press, 1976, p. 19. Citado por Blumenfeld, Ibid., p. 106.

201 J. Dewey, Ibid., p. 69. Citado por Blumenfeld, Ibid., p. 106.

202 Escola única: no âmbito educacional francês, concepção, de pretensões democráticas, de um sistema escolar baseado na seleção para o ensino superior mediante o critério do mérito, e não segundo condições socioeconômicas – N. do T.

203 A. Prost, L'enseignemant s'est-il democratisé?, PUF, coll. "Sociologies", 1986. Citado por Ph. Nemo, Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry?, Paris, Grasset, 1991, p. 32.

204 Ibid., p. 201 ss., citado por Ph. Nemo, Ibid., p. 33.

205 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Op. Cit., Unesco, p.38. Grifo nosso.

206 Ibid., p. 37.

207 Ibid.

208 M. Jumilhac, Le massacre des innocents, Paris, Plon, 1984. A. Finkielkraut, La défaite de la pensée, Paris, Gallimard, 1987. J. Capelovici, Em plein délire scolaire, Paris, Carrère, 1984. J. de Romilly, L'enseignement en détresse, Paris, Juliard, 1984.

209 Seria abusivo relacionar direita e esquerda a capitalismo e comunismo. Por

outro lado, as elites políticas acham-se longe de estar totalmente convertidas ao globalismo e, em todos os partidos, encontram-se opositores a essa política. O próprio partido comunista a combate, atacando o seu contingente ultraliberal. Não obstante, direita e esquerda sofrem a influência intelectual de ideologia globalista, sendo a direita mais sensível ao seu componente ultraliberal, e a esquerda ao seu componente social (criptocomunista). Claro está que tal política constitui uma traição tanto da direita como da esquerda, e um dos objetivos do presente trabalho é o de chamar a atenção dos eleitores e das elites políticas para esse fenômeno e para o que aí está realmente em jogo.

210 "Enseignement libre hors contrat", no original; corresponde a uma iniciativa de escolas católicas que promovem uma educação orientada por valores cristãos tradicionais, à margem das diretrizes do Ministério da Educação Nacional francês – N. do T.

211 M. Gorbatchev, Perestroïka, J'ai lu, p. 44.

212 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Op. Cit., Unesco, p. 104.

213 Ver seu artigo: "La societé americaine em changement", em: Perspectives diferentes d'avenir de l'enseignement aux Etats-Unies d'Amérique et em Europe, Paris, OCDE, 1972.

214 S. Rassekh, G. Vaideanu, Op. Cit., p. 89.

215 Colóquio organizado pela ONU, em Genebra, dias 16 e 17 de dezembro de 1985, L'universalité est-elle menacée?, Nova Iorque, Nações Unidas, Departamento da Informação, 1987, p. 56. Esse colóquio contou com a presença de vários ministros.

216 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Op. Cit., Unesco, p. 93.

217 Lc 11, 52 (da Bíblia de Jerusalém) – N. do T.

218 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Op. Cit., Unesco, p. 35. Grifo nosso.

219 Banco Mundial: Rapport sur le développement dans le monde 1991, Washington, Banco Mundial, 1991, p. 73. Esse importante relatório é precedido de um prefácio assinado pelo presidente do Banco Mundial.

220 Congresso Internacional sobre a Paz no Espírito dos Homens, Rapport final, Op. Cit., Unesco, p. 23.

221 "O peixe morre pela cabeça". Provérbio russo.

222 Ibid., p. 15.

CAPÍTULO XIV
O TOTALITARISMO PSICOPEDAGÓGICO

A revolução psicopedagógica é, portanto, essencialmente totalitária. Nascida nos meios revolucionários que, com a perestroika e a reforma estrutural, mudaram, não de objetivo, mas de estratégia, ela pretende levar a cabo uma revolução psicológica que será seguida, inelutavelmente, de uma revolução social. Globalista e criptocomunista, hegeliana, ela busca submeter o indivíduo ao Estado, tanto em seu comportamento quanto em seu psiquismo e em seu próprio ser:

> Na verdade, toda a taxonomia dos objetivos pedagógicos subentende um modelo de adulto ideal. É preciso alguma coragem, nos dias de hoje, para admitir que se escolheu este ou aquele dentre os inumeráveis modelos que nos são propostos. (Unesco)223
>
> Precisamos ter uma concepção do tipo de pessoa que desejamos formar, para que só então possamos ter uma opinião precisa sobre a educação que consideramos ser a melhor. (Unesco)224

A revolução psicológica é veiculada, inicialmente, pelo sistema educacional. Muitos outros domínios são igualmente envolvidos nessa tarefa, tais como a mídia, a administração de empresas e a gestão de recursos humanos, os setores organizados da sociedade civil e mesmo as instituições religiosas, que se busca incluir no processo. Todos são, portanto, envolvidos, tanto crianças como adultos. Por outro lado, a subversão do sistema educacional não envolve unicamente os primeiros, mas sim o conjunto da população – adultos inclusive. A reforma psicológica e a lavagem cerebral em escala mundial não poderiam deixar ninguém ileso. Eis as palavras proferidas por um conselheiro de Estado chinês em seu discurso de abertura de um seminário de alto nível, ocorrido na Unesco:

> Adentramos o século XXI. O desafio que a educação deve enfrentar é global e severo. Por essa razão, a missão da educação será, ao mesmo tempo, árdua e gloriosa. Nesse vigésimo primeiro século, aquele que controlar a educação terá a iniciativa. O conceito de educação deve ser ainda renovado. A educação será permanente; a sociedade em seu conjunto a terá sob os olhos; a estrutura da educação será mais flexível e mais diversificada, formando uma rede que se estende por todo o conjunto da sociedade. (Unesco)225

Tais reflexões não aparecem isoladas:

> A educação é um modo de vida que se estende ao longo da duração de toda a vida. Todo ano, todo mês, todo dia, do berço ao túmulo, todo mundo

> aprenderá, estará pronto a aprender e terá possibilidade de aprender, em seu domicílio, na escola, na universidade, na usina, na fazenda, no hospital, no escritório, na cooperativa, no templo, no cinema, no seu sindicato, no seu partido político, no seu clube. (Unesco)226
>
> O projeto do seu [da Unesco] Terceiro Plano de Médio Prazo (1990-1995) prevê a implementação de um Plano integrado de educação para a paz e os direitos humanos [extensivos, convém lembrar, ao direitos sociais] que, respeitando totalmente a especificidade de cada um desses domínios, desenvolverá uma estratégia global que envolve os diferentes elementos do processo educacional – elaboração de material didático, desenvolvimento de programas de estudo, formação de professores – e que se dirige a todos os níveis e a todas as formas de educação: educação escolar, educação não formal, educação e informação do grande público, ensino universitário e formação destinada a determinadas categorias profissionais diretamente implicadas (magistrados, médicos, oficiais de polícia etc.). (Unesco)227

Do mesmo modo, o Quadro de ação aprovado junto com a Declaração mundial sobre a educação para todos, na presença de delegados de 155 países, assevera também (p. 13) que os

> organismos familiares e comunitários, organizações não governamentais, e outras associações voluntárias, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, a mídia, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa, organismos religiosos, etc. – além de autoridades responsáveis pela educação e por outros departamentos ministeriais e administrativos (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, defesa etc.)

deveriam ser "mobilizados de modo eficaz a fim de desempenharem seu papel durante a implementação do plano de ação".

---

223 S. Rassekh, G. Vaideanu, Op. cit., p. 138, citando o prefácio de Dr. F. Robaye, tomo II, Taxonomie des objectifs pédagogiques, B. S. Bloom (Montréal, 1978).

224 Ibid., p. 228. As propostas citadas são de Bertrand Russell.

225 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Final Report, Op. Cit., Unesco, p. III 21.

226 Simpósio internacional e mesa redonda, Qualities required of education today..., Op. Cit., Unesco, p. 53.

227 Congresso internacional sobre a paz no espírito dos homens. Citação final, Op. cit., Unesco, p. 81.

CONCLUSÃO

O papel da escola está em vias de ser radicalmente redefinido por meio de um processo antidemocrático no qual as reformas são introduzidas sub-repticiamente, sem expor nada do que está nelas implícito e sem jamais mostrar nem sua lógica nem sua finalidade real: a "mudança" social.

> A esse respeito, podem ser opostas diferentes concepções dessa formação [dos professores]: "acadêmica" (que enfatiza a sólida aquisição de conhecimento da disciplina); "prática" (que dá mais importância à experiência como base da competência pedagógica); "tecnológica" (na qual a eficácia do ensino é avaliada cientificamente); e "crítica" ou "social" (na qual os professores são considerados como os agentes da mudança na escola e na sociedade).228

Os elementos essenciais da revolução psicopedagógica são a revolução ética e a revolução cultural na visão de mundo dos professores, a "inovação" pedagógica que introduz nas escolas as técnicas de lavagem cerebral, a formação inicial e permanente dos professores, a descentralização do sistema educacional e a informatização do processo de avaliação dos alunos. Todos esses elementos estão presentes nas reformas introduzidas nesses últimos anos na França, e ameaçam mudar radicalmente a finalidade de nosso sistema educacional.

O fechamento dos IUFMS, do CNDP, dos CRDPS, da INRP, a supressão da formação continuada de professores e demais profissionais do ensino, o banimento das psicopedagogias, o retorno aos programas anteriores etc, são também medidas a se tomar com urgência. Da mesma forma, o desmantelamento (coisa bem mais delicada) das redes pedagógicas internacionais deveria ser realizado, começando-se por informar nossos vizinhos acerca dos perigos a que estão expostos.

Teríamos afastado, com isso, todo o perigo? O problema é, na verdade, mais vasto. Trata-se da aplicação das Ciências Humanas e Sociais à revolução, aplicação esta que não se limita apenas ao domínio do ensino. Em particular, as técnicas de descentralização e de engajamento de pessoal são bem conhecidas dos administradores e alcançam, por seu intermédio, um número considerável de indivíduos. Tais técnicas permitem a interiorização simultânea de valores coletivistas (trabalho em equipe) e de valores liberais, materialistas e mercantis (produtividade, performances). Mais ainda do que sobre as nossas, é possível estimar o impacto prodigioso que técnicas assim podem ter sobre as sociedades do Terceiro Mundo. Notemos, de passagem, que essas observações colocam em evidência os movimentos que agitam atualmente os meios comunistas e o sindicalismo francês, divididos entre defensores e adversários do engajamento, mediante compensação, de pessoal. Compreenda-se bem: o que de fato está em jogo é algo muito mais profundo. Trata-se da aceitação ou da recusa do modelo

consensual globalista, assim como dos valores – dos conteúdos latentes – que ele veicula e obriga a interiorizar. Trata-se da aceitação ou da recusa de uma ditadura psicológica insidiosa.

Da mesma forma, se pôde compreender o seguinte: a outra ameaça provém das instituições internacionais, cujo papel determinante em matéria de educação deixamos claro. Mostramos também toda a importância que essas instituições dão à pesquisa e à aplicação das Ciências Humanas e Sociais, cujo campo de atuação estende-se para além do âmbito do ensino. Vimos também que essas organizações conduzem uma política revolucionária criptocomunista e globalista. Além disso, o seu papel cresce a cada dia. Será preciso lembrar da conferência do Rio ou das negociações do Gatt,229 para ficarmos apenas com as mais espetaculares? Insensivelmente, conforme aos princípios mencheviques, o centro de decisão da política francesa se desloca em direção a outros lugares. Insensivelmente, esses novos centros de decisão estabelecem uma ditadura psicológica mundial que nada deixa a desejar ao Admirável mundo novo; tampouco a 1984.

A opressão psicológica, da qual vimos os primeiros sintomas, baseia-se nas ideias de Skinner sobre os modos de controle "não aversivos", que não suscitam oposição. Sendo por isso mesmo difícil de combater, ela deve ser inicialmente desmascarada e denunciada, mostrando-se o que ela é: uma ditadura psicológica. Somente depois disso, quando os povos tenham tomado consciência da malignidade dos processos empregados contra eles, para modificar seus valores e sua psicologia, para atentar, enfim, contra o seu ser, só então a oposição será possível.

Trata-se, evidentemente, de uma manobra política que deve, para trazer todas as vantagens a seu lado, apoiar-se sobre todos os partidos políticos ligados ao respeito pela democracia, pela liberdade e pela dignidade humana. Enquanto membro da sociedade – que não confundimos com o Estado –, apelamos a todos os partidos políticos para que publicamente tomem posição sobre essa questão que, não duvidemos disso, constitui um dos desafios mais importantes dos próximos anos. Apelamos ainda para que, assim que o possam, atendam à urgência das medidas que se impõem para dar cabo a esse processo totalitário.

Enfim, gostaríamos de nos dirigir a todos aqueles que, seguros de possuir a verdade e cegos o bastante para não duvidar da nobreza de sua causa, colocam tanto ardor revolucionário em lavar o cérebro de seus semelhantes, em pôr fogo na mente dos homens, em neles incutir a revolta e em ultimar a revolução psicológica: estão seguros de que não fazem o jogo do adversário? Estão seguros de que ele não os conduzirá aonde não querem ir?

228OCDE/CERI, La formation des enseignants, Adendo ao CERI/CD(89)11, Paris, OCDE, 1990, p. 10. Nota do Secretariado da OCDE/CERI.

229Acordo Geral de Tarifas e Comércio. Em inglês: General Agreement on Tariffs and Trade – N. do T.

BIBLIOGRAFIA SELETIVA

Nós não ignoramos o tempo dispensado para a maior parte de nossos leitores. Assim, reduziremos nossa bibliografia a uma única obra, capital, que nos abriu os olhos sobre a revolução do sistema educacional americano e ao qual nós devemos muito. Nós recomendamos enfaticamente a leitura dessa obra.

Beverly K. Eakman, Education for the New World Order, Portland, Oregon, USA, Halcyon House, 1991. ISBN: 0-89420-278-2.

Essa obra pode ser encomendada por intermédio de uma livraria francesa.

Maquiavel Pedagogo – ou o ministério da reforma psicológica

Edição brasileira autorizada ao Instituto Olavo de Carvalho pelo autor.
1ª edição – janeiro de 2013 - CEDET

Imagem da capa: Goya, 'Asta su Abuelo' (série Caprichos, n. 39 – 1799).

CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico
Rua Angelo Vicentin, 70
CEP: 13084-060 - Campinas - SP
Telefone: 19-3249-0580
e-mail: livros@cedet.com.br

Gestão Editorial:
Silvio Grimaldo de Camargo

Tradução:
Alexandre Müller Ribeiro

Revisão:
Fernando de Morais

Revisão de provas:
Tom Perroni

Capa & Diagramação:
Diogo Chiuso

Desenvolvimento de eBook
Loope – design e publicações digitais
www.loope.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bernardin, Pascal

Maquiavel Pedagogo: ou o Ministério da Reforma Pedagógica / Pascal Bernardin; Tradução de Alexandre Müller Ribeiro

Campinas, SP: Ecclesiae e Vide Editorial, 2012.

Título Original: Machiavel pédagogue ou Le Ministère de la réforme psychologique.

e-ISBN 978-85-67394-10-7

1. Controle Social 2. Psicologia 3. Educação I. Pascal Bernardin II. Título

CDD 303.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Controle Social – 303.3
2. Psicologia Educacional – 370.15
3. Educação para Objetivos Específicos – 370.11